Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit



Geschichte der Erziehung

vom Anfang an bis auf unsere Zeit,

bearbeitet

in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern

von

Dr. K. A. Schmid,
weil. Prälat und Gymnasialrektor.

Fortgeführt von

Georg Schmid,
Dr. phil.

Fünfter Band.

Dritte Abteilung.

Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland. Von Schulrat Sander.

Das technische Schulwesen. Von Prof. Dr. Holzmüller.

Geschichte des Taubstummenbildungswesens. Geschichte der Kleinkinderschule und des Kindergartens.
Geschichte der Blindenbildung. Von Stadtpfarrer Joh. Kopp.

Verzeichnis der Namen zu Band I—V.



Stuttgart und Berlin 1902.
J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger
G. m. b. H.

Geschichte der Erziehung

vom Anfang an bis auf unsere Zeit.

Geschichte der Erziehung

vom Anfang an bis auf unsere Zeit,

bearbeitet

in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern

von

Dr. K. A. Schmid,

weil. Prälat und Gymnasialrektor.

Fortgeführt von

Georg Schmid,

Dr. phil.

Fünfter Band.

Dritte Abteilung.

Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland. Von Schulrat Sander. Das technische Schulwesen. Von Prof. Dr. Holzmüller. Geschichte des Taubstummenbildungswesens. Geschichte der Kleinkinderschule und des Kindergartens. Geschichte der Blindenbildung. Von Stadtpfarrer Joh. Kopp. Verzeichnis der Namen zu Band I—V.



Stuttgart und Berlin 1902.

J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger

G. m. b. H.



Druck der Union Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart.

Vorwort.

Nachdem im Jahre 1884 der erste Band dieses Werkes erschienen war, wurde die Redaktion desselben in meine Hände gelegt. Ich bin bestrebt gewesen, es im Geiste meines unvergeßlichen Vaters weiterzuführen, auch mir ist das Suchen der Wahrheit höchstes Gebot gewesen. In der Arbeit selbst aber ergab sich bald die Notwendigkeit, den ursprünglichen Plan in wesentlichem zu ändern. War ursprünglich die Absicht, „die Ergebnisse der Wissenschaft" auf dem Gebiete der Erziehung „zum Gemeingut der Gebildeten, nicht der Gelehrten", zu machen, so hat die eingehende Beschäftigung mit dem Gegenstande und seiner bisherigen Behandlung in der pädagogischen Geschichtschreibung von selbst dazu geführt, dem Werke auch die Aufgabe zu stellen, diese Wissenschaft selbst zu fördern; denn sie hat als unwidersprechliche Wahrheit ergeben, daß bisher eine Geschichte der Erziehung nur allzuviel der anderen auf Treu und Glauben entnommen hat. In der Regel ist indessen das Richtige stillschweigend an die Stelle des Irrtümlichen gesetzt worden; in den sehr wenigen Fällen, wo es unerläßlich schien, Falsches ausdrücklich und polemisch zurückzuweisen, darf ich mit gutem Gewissen sagen, daß die Sache und nicht die Person das entscheidende Moment gewesen ist.

Es wurde also unverbrüchlicher Grundsatz, die weitere Darstellung auf die selbständige Durchforschung der Quellen zu gründen. Ich glaube sagen zu dürfen, daß die Durchführung dieses Grundsatzes für die Wissenschaft fruchtbar gewesen ist. In anderer Beziehung hat diese Durchführung einen bestimmenden Einfluß auf den weiteren Gang des Werkes darin gehabt, daß sie manchmal zu einer umfangreicheren Darlegung pädagogischer Erscheinungen und Persönlichkeiten führen mußte, als das Verhältnis zum Ganzen streng genommen zu erfordern scheint. Dies war namentlich da der Fall, wo die bisherigen Darstellungen sich als ungenügend erwiesen. So erklärt sich die ausführliche Schilderung der pädagogischen Gedanken E. Weigels im fünften Bande, so auch dieselbe Erscheinung bei Basedow und den Philanthropinen im vierten.

Je mehr aber die Arbeit aus den Quellen den Umfang des Werkes erweiterte, um so deutlicher trat die Notwendigkeit einer Selbstbeschränkung in anderer Beziehung hervor: mit dem Bewußtsein von der relativen Unvollständigkeit habe ich unser hauptsächliches Arbeitsgebiet auf die drei alten europäischen Kulturländer Deutschland, Frankreich und England eingeschränkt und nur in wenigen Fällen sind wir über diese Grenze hinausgegangen. Auch innerhalb dieser habe ich mich aber mit schwerem Herzen noch zu einer Unvollständigkeit bequemen müssen: der Tod eines Gelehrten und die Krankheit eines anderen haben es verschuldet, daß die Geschichte der Universitäten in der neueren Zeit und die Darstellung der Entstehung und Entwickelung der technischen Hochschulen ausgeschieden werden mußte. Die Ausfüllung dieser Lücke hätte den Abschluß des Werkes noch auf lange hinausgeschoben. Nur in Bezug auf die Geschichte der Universitäten kann ich zum Ersatz auf ein Werk hinweisen: G. Kaufmanns in demselben Verlag erscheinende Geschichte der deutschen Universitäten.

Wenn unser Werk selbst mit diesen Lücken eine sich scharf abhebende Stellung in der Litteratur der Geschichte der Erziehung einzunehmen berufen war, so ist dies das Verdienst der ausgezeichneten Mitarbeiter, die wir das Glück hatten zu gewinnen. Nicht wenige sind schon aus diesem Leben abberufen worden. Allen bezeuge ich hiermit meinen Dank.

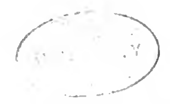
Ich glaube vieler Wünschen entgegenzukommen, wenn ich auf das Lebens- und Charakterbild des Begründers dieses Werkes hinweise, welches Professor K. Erbe, Rektor des Gymnasiums in Ludwigsburg, in dem Biographischen Jahrbuch zu J. Müllers Jahresberichten, X. Jahrgang, 1887, S. 123—132 entworfen hat.

St. Petersburg, Juni 1902.

Dr. Georg Schmid.

Inhalt.

Seite



Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland.

Litteratur. K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. 1859 ff., zweite verbesserte Auflage, von Bd. VII an fortgeführt von W. Schrader. Leipzig, 1876—1887, 11 Bde. — K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung u. s. w. (Die bisherigen Teile des Gesamtwerkes.) — W. Rein, Encyklopädisches Wörterbuch der Pädagogik. 7 Bde., Langensalza, 1894—1899. — Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik. 3. Aufl., besorgt von W. Lange, Cöthen 1872—1876. 4. Aufl. von Dittes und Hannak seit 1890. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1857—1859, 5 Bde. — Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Gütersloh 1860—1864, 3 Bde. — E. Levasseur, L'enseignement primaire dans les pays civilisés. Paris-Nancy 1897. — Zur Geschichte und Statistik des Volksschulwesens im In- und Auslande. Wien 1898. — A. Petersilie, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Leipzig 1897, 2 Bde. — Sendler und Kobel, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der Kulturvölker. Breslau 1900—1901. — Monumenta Germaniae Paedagogica. Daraus besonders: Kolbewey, Braunschweigische Schulordnungen. Berlin 1886. 1890, 2 Bde. — und Teutsch, Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen. Daselbst 1888. 1892, 2 Bde. Ferner die Zeitschriften: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin seit 1891. — Deutsche Schulgesetzgebung. Berlin, seit 1872. — Zentralblatt für das gesamte Unterrichtswesen in Preußen. Daselbst, seit 1859. — Wychgram, Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen. Leipzig, 1895—1901. — Für Preußen besonders außer der amtlichen Statistik: Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Berlin 1869. — Thilo, Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867 (aus K. A. Schmids Encyklopädie). — Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Berlin 1873. — Clausnitzer, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. Berlin 1876 u. s. w.

Begrenzung der Aufgabe. Vorgeschichte der deutschen Volksschule.

Die Volksschule ist anerkannte Großmacht in der Gegenwart. Bei den leitenden Nationen diesseit und jenseit des Atlantischen Weltmeeres ist sie that-

sächlich vorhanden; bei allen, die ihren Platz in der gebildeten Menschheit behaupten wollen, ist sie Gegenstand wetteifernden Strebens. Der Begriff einer öffentlichen, gesetzlich begründeten und geordneten Anstalt zur Verbreitung des Maßes geistiger Bildung, dessen jeder Bürger und jede Bürgerin zur bewußten Ausübung ihrer Rechte und als Grundlage ihrer besonderen Berufsthätigkeit bedürfen, dieser Begriff ist innig und unauflöslich mit den wichtigsten Grundsätzen der modernen Staatslehre verflochten. Es macht dabei wenig aus, ob man diese Anstalt mit dem in Deutschland, Österreich und Skandinavien gegenwärtig allgemein durchgedrungenen Namen Volksschule oder — minder treffend — als Elementar-, Trivial- und Primärschule bezeichnet, wie dies im romanischen Sprachgebiete, in Großbritannien, Nordamerika, den Niederlanden vorwaltet. Im einen Falle wird mehr betont, daß die Bildung, welche diese allgemeine Schulanstalt gewährt, dem entsprechen soll, was des Volkes große Mehrheit zum gedeihlichen Leben im modernen Rechtsstaate bedarf, im anderen, daß diese Bildung als Grundstufe für jede nach wissenschaftlicher oder technischer Seite über den Standpunkt der Mehrheit sich erhebende berufliche Ausbildung zu gelten hat. In beiden Fällen wird sie damit als breite Grundlage der nationalen Kultur überhaupt gekennzeichnet. Durch diesen Gedanken ließe es sich allesfalls rechtfertigen, wenn man die deutsche Volksschule, wie ehemals üblich, kurz als „deutsche Schule“ bezeichnete. Allein für diese Bezeichnung war im Mittelalter und in den Zeiten des älteren Humanismus nur der Gegensatz gegen die lateinische oder gelehrte Schule maßgebend. Mit Recht hat man aufgehört, die Volksschulen als deutsche Schulen zu bezeichnen, seit nicht mehr alle höheren Schulen auch lateinische Schulen und selbst die Gymnasien es nicht mehr im alten Sinne sind, vielmehr das nationale Element als wesentlich auch im höheren Schulwesen zur Geltung gekommen ist.

In einem Werke, das den Gebildeten der Gegenwart in Bezug auf die Fürsorge für das heranwachsende Geschlecht die Leuchte der Geschichte anzünden und nahe bringen will, darf angesichts dieser Sachlage ein Überblick über die Geschichte des Volksschulwesens am wenigsten fehlen. Aber auch hier und hier vor allem gilt es vorsichtige Beschränkung. Es würde auf wissenschaftliche Kleinarbeit von zweifelhaftem Werte hinauslaufen und vielfach noch recht schwieriger urkundlicher Einzelforschung bedürfen, wollte man — nur bei den wichtigsten Kulturvölkern — die Genesis der Volksschule bis zu ihren ersten Keimen rückwärts oder, diese gefunden, von ihnen vorwärts bis zur heutigen Stufe der Entwickelung genau verfolgen. Darauf zu verzichten, sind alle Mitarbeiter am Gesamtwerke — vgl. das Vorwort zum ersten Bande — durch seinen ehrwürdigen Begründer von vornherein verpflichtet worden; und hier mahnt mehr als anderswo die Fülle und Breite des Stoffes nur das für jede Nation Wesentliche, das, was in der Gegenwart bestimmend und unterscheidend fortwirkt, hervorzuheben und alles andere, Allgemeine und Gemeinsame, an typischen Beipielen zu schildern, die dann freilich als solche

durch geeignete Hinweise auf parallele Vorkommnisse in anderen Lebenskreisen kenntlich zu machen sind.

Dabei kömmt einer deutschen Geschichte der Volksschule ein Umstand wesentlich zu statten. Es ist unbestritten, daß das Volksschulwesen, wie es am Ende des 19. Jahrhunderts in der gesamten gebildeten Menschheit sich darstellt, unter Vorantritt des deutschen Volkes zu dem geworden ist, was es ist. Nicht daß es anderwärts an fruchtbaren Keimen gefehlt habe. Die tiefsten Wurzeln der abendländischen christlichen Volksbildung gehen zurück in Zeitalter, denen die scharfe Trennung der heutigen europäischen Nationalitäten noch fremd war; und die Trennung selbst hat so allmählich sich vollzogen, daß die enge Verwandtschaft auch auf diesem Gebiete noch jahrhundertelang sich unmittelbar ausprägte. Aber zum klaren Bewußtsein in der Volksseele und infolgedessen zur wirklichen Gestalt im öffentlichen Leben ist die Volksschule zweifellos im deutschen Volke und sodann in den nächstverwandten germanischen Stämmen und Staaten gelangt. Hier zuerst führte der klar erfaßte Begriff der allgemeinen Volksschule auf die beiden aus ihm fließenden Postulate der allgemeinen Schulpflicht und der beruflichen Lehrerbildung. Sollte selbst heute dieser Begriff irgendwo anders klarer und folgerechter in die Wirklichkeit übergeführt und zu vollkommenerer Darstellung nach allen Seiten hin gelangt sein, so wird doch nirgend in Abrede genommen werden, daß man zu der erreichten Höhe unter wesentlich mit bestimmendem Einflusse des deutschen Vorganges und Vorbildes gelangt ist. Es entspricht daher nicht nur der nächsten Bestimmung dieser deutschen Geschichte der Erziehung, sondern einer tiefer in der Sache selbst begründeten Nötigung, wenn der folgende geschichtliche Überblick über das Volksschulwesen zunächst und vorzugsweise mit der Geschichte der deutschen Volksschule sich beschäftigt und erst nachher, anhangsweise und kurz andeutend, zu den mehr oder weniger glücklichen Anstrengungen anderer Völker übergeht, der deutschen Volksschule auch ihrerseits Ebenbürtiges oder Vollkommneres an die Seite zu stellen.

Zugleich liegt hierin eine zeitliche Begrenzung der Aufgabe. Von Geschichte der Volksschule kann man eigentlich erst reden, seit der Begriff Volksschule als Ideal im Bewußtsein eines Volkes klar aufgegangen ist. Das begann in Deutschland während des vielbewegten 16. Jahrhunderts zu geschehen und fand seinen Abschluß im 17. unter dem Eindrucke der damals beliebten allgemein-pädagogischen Erörterungen einer- und der schrecklichen Folgen des Dreißigjährigen Krieges andererseits. Was dieser Zeit vorangeht an einzelnen Bestrebungen, Gelegenheit zum Unterrichte der Jugend ohne gelehrten Apparat, also für die breiteren Schichten des arbeitenden und erwerbenden Volkes, zu schaffen, mag man mit hoher Achtung bemerken; aber es kann nur als Ahnung von dem gelten, was glücklichere Zeiten wirklich, obzwar sehr allmählich, als allgemeine, öffentliche Anstalt ins Leben riefen. Vielleicht darf man die beiden Menschenalter zwischen der Erfindung des Buchdruckes und dem Hervortreten Luthers als Morgenröte des neuen Tages be-

zeichnen. Aber dieser selbst kann doch erst vom Erwachen des deutschen Volkes unter dem Getöse der reformatorischen Streitigkeiten gerechnet werden. Immerhin bleibt auch der Rückblick auf jene Zeit der Vorgeschichte der deutschen Volksschule wichtig zur vollen Verständigung über den Gegenstand und vom kulturgeschichtlichen Gesichtspunkt aus höchst ansprechend. Mit ihm möge die geschichtliche Darstellung beginnen und durch ihn den festen Standort gewinnen, von dem aus sie sich sicher vorwärts bewegen kann.

Daß die deutsche Volksschule im eben festgestellten Sinne — als planmäßig geordnete Anstalt — eine Frucht und eine der edelsten Früchte der Reformation der Kirche durch Martin Luther und seine Mithelfer sei, ist eine verbreitete und tausendfach wiederholte Behauptung. Eine Ansicht, in der die volkstümliche Überlieferung mit der geschichtlichen Forschung weiter Kreise übereinstimmt, in der mit fast alleiniger Ausnahme gewisser moderner Geschichtschreiber von ausgesprochen ultramontaner Tendenz katholische und protestantische, deutsche und ausländische Forscher einander begegnen, kann kaum ohne weiteres aus blauer Luft gegriffen sein. Der nachfolgende geschichtliche Bericht wird hoffentlich jedem Leser überzeugend darthun, was darin als berechtigter Kern zu gelten hat. Allein es geht diesem Urteile wie so vielen ähnlichen: kritiklos nachgesprochen und im Parteieifer unbesonnen übertrieben, verlieren sie Wert und Halt. Es ist damit wie mit den parallelen Sätzen, daß Luther dem deutschen Volke die deutsche Bibel, den deutschen Kirchengesang, die neuhochdeutsche Schriftsprache gebracht und geschenkt habe. Unleugbar waren seine Verdienste nach allen diesen Hinsichten groß und bahnbrechend. Aber wer so spricht und dabei selbst wähnt oder in anderen den Wahn bestärkt, als sei Luthers verdeutschte Bibel die erste Übersetzung der heiligen Schrift in unserer Sprache, als habe es vor Luther keine geistliche Lieder in deutscher Zunge gegeben, als bedeute sein Auftreten einen schroffen Ruck im Werdegange des Neuhochdeutschen: der setzt sich mit leicht erweislichen Thatsachen in handgreiflichen Widerspruch. Nicht minder ungeschichtlich, ja geschichtswidrig ist es, wenn man — wovon hie und da die volkstümliche Darstellung noch immer bedauerliche Beispiele aufweist — so spricht, als habe es vor Luther gar nichts gegeben, was man mit unserer Volksschule zusammenstellen könne, keinerlei geordnete Gelegenheit, elementare Schulkenntnisse und -fertigkeiten anders als auf den lateinischen Schulen zu erwerben, und als sei diese früher nicht vorhandene Gelegenheit überall da, wo Luthers Einfluß durchdrang, wie mit einem Zauberschlage entstanden. Das eine ist ebenso unwahr wie das andere. Die Reformation ist überhaupt nicht der Einbruch ganz neuer Kräfte und Gedanken in eine diesen völlig fremde Welt. Die Kräfte, die Ideale, die in ihr so mächtig wirkten, rangen lange schon im Innern des Volkes mit den erstarrten Formen eines überlebten Weltalters. Das Große

an Luther und an der durch ihn entfesselten Bewegung der Geister ist dies, daß er den gärenden Kräften seines Volkes und Zeitalters in seiner klaren, starken, warmen Persönlichkeit einen festen Mittelpunkt gab und sie dadurch zu lebendiger Einheit zusammenfaßte. Er verhalf den Kräften des neuen Zeitalters dadurch zum Siege, den sie, formlos zerstreut und verzettelt, nie hätten erringen können. Ganz unverkennbar setzt Luthers und seiner Genossen Auftreten ein zahlreiches Publikum voraus, das zwar unlateinisch, aber im stande war, gedruckte deutsche Flugschriften, Predigten, Gedichte zu lesen und zu würdigen, mochte immer auf einen Vorleser eine Anzahl bloßer Hörer kommen. Deutlich geht das unter anderem aus Ulrichs von Hutten Worten im Jahre 1520 hervor, wenn er sagt: „Latein ich vor geschriben hab, das war eim jeden nit bekant. Itzt schrei ich an das Vaterland!" Davon ist noch weit bis zu einem planmäßig das ganze Volk umspannenden Schulwesen; aber gewiß ist diesem Zustande gegenüber der Gedanke eines solchen Schulwesens nichts schlechthin Neues und Unerhörtes. Er findet darin Anknüpfungen und Handhaben, ohne die er auch weiterhin keinen festen Fuß im Volksleben hätte fassen können. Man muß demnach weiter zurückgehen, will man zur rechten ersten Quelle der volkstümlichen deutschen Bildung vordringen.

Wiederum kann man nicht über die Schwelle des christlichen Zeitalters und zwar der Einführung des Christentumes bei den germanischen und romanischen, aus der Völkerwanderung hervorgegangenen Nationen des Abendlandes zurückgreifen. Was aus dem Leben unserer heidnischen Urahnen an erziehlichen Momenten durch Cäsar, Tacitus u. a. aufbewahrt worden, ist, wie ehrenwert immer, doch nur sehr dürftig und in dieser Hinsicht ohne jede nähere Analogie zu unseren modernen Sitten und Ordnungen. Von volkstümlicher Unterweisung der Druiden zu fabeln, vollends im heutigen Deutschland und unter germanischen Stämmen, vermochte nur eine Zeit, der jede geschichtliche Unterscheidungsgabe für Zeitalter und Nationalitäten fehlte. Aber auch die ersten Anfänge des Christentumes unter den Germanen bieten kaum Punkte dar, die in unseren Zusammenhang passen. Die gotische Bibel freilich des Bischofs Ulfila († 388) setzt gotische, des Griechischen oder Lateinischen unkundige und dabei doch einer gewissen geistigen Kultur zugängliche Leser, mindestens Hörer voraus. Sie hätte, zur wirklichen, dauernden Herrschaft gelangt, ähnliche Wirkungen ausüben müssen wie die hochdeutsche Übersetzung Luthers. Leider war die Blüte der begabten gotischen Stämme nur kurz. Die Franken und allmählich ihnen nach alle germanischen Stämme erkannten gleichzeitig mit der Unterwerfung unter Roms geistliche Herrschaft auch die Überlegenheit der mit dem katholischen Christentume längst unauflöslich verquickten altrömischen Kultur an. Gewiß mit Recht ist im zweiten Bande dieses Werkes, 2. Abteilung, darauf hingewiesen, daß im altchristlichen Mönchs- und Klosterwesen beachtenswerte Anfänge auch einer nicht geradezu gelehrten Schulbildung vorliegen, wie z. B. in der Erziehung der Mädchen seitens des um Hieronymus gescharten klösterlichen Vereines

zu Bethlehem, von der des Kirchenvaters berühmter Brief an Läta lebendige Rechenschaft giebt. Augustinus unterscheidet im Rückblick auf die eigene Kindheit drei Unterrichtsstufen: Primae litterae, wo man beim primus magister lesen, schreiben und zählen lernte, litterae Latinae, wo man unter anderem Vergil las, bei dem grammaticus und litterae Graecae. Gewiß blieb es für manche seiner Zeitgenossen bei dem, was die ersten Lehrer ihnen beibringen konnten. Allein ebenso gewiß war das, was man in den christlichen Schulen seiner Zeit erstrebte, mindestens nach der theologischen Seite keineswegs frei von gelehrtem Beigeschmacke; und diese gelehrte Seite der Sache tritt sofort ganz anders hervor, wenn man in den Jahrhunderten nach der Völkerwanderung das pädagogische Programm des Hieronymus und seiner gleichstrebenden Zeitgenossen unter anders redender, germanischer oder dem klassischen Idiome sich mehr und mehr entfremdender romanischer Bevölkerung zu verwirklichen sucht. Die höchst bescheiden klingenden Ansprüche der sogen. Regel des Pachomius, wonach im Kloster keiner sein soll, der nicht wenigstens lesen und etwas schreiben lernt, setzen da schon einen, wie elementar immer gehaltenen, doch gelehrten, fremdsprachlichen Unterricht voraus. Denn man schrieb und las demzufolge, von ganz einzelnen Ausnahmen abgesehen, nicht in der Volkssprache oder Mundart, sondern in lateinischer Sprache, die darum dem allgemeinen Vorurteile allein als denkbarer Gegenstand schulmäßiges Lernens erschien und geradezu als Grammatica, d. i. etwa: Schriftsprache, den Volkssprachen entgegengesetzt ward. So noch bei Dante Alighieri im Buche De vulgari eloquentia den Sprachen von oïl, oc, si und ja. Dasselbe gilt von den Schulen der Pfarrer, die schon im frühen Mittelalter für Italien bezeugt und nach italienischem Vorbilde 529 für Gallien durch die Synode von Vaison vorgeschrieben werden. Sie bezweckten weit weniger, wenn überhaupt, allgemeine geistige Hebung des Volkes als Heranbildung von Lektoren und Chorgehilfen, die, soweit sie nicht die Stiege der Wissenschaften weiter erklommen, mindestens befähigt werden sollten, lateinische kirchliche Lektionen und Gesänge mit einigem Verständnisse auszuführen. Nur nebenher wurden naturgemäß durch solche im Pfarrhofe oder in einer äußeren Klosterschule herangebildete Lektoren und Kantoren gewisse Samenkörner der Bildung hie und da unter dem Volke ausgestreut.

Dieser Art war gleichfalls der Einfluß der Klöster und des Pfarrklerus auf die nationale Bildung beider Völker der britischen Inseln: der Kelten wie der Angelsachsen. Denn, so schroff die britische, iroskotische Kirche und die zu Rom haltenden Sachsen einander in kirchenpolitischen und liturgischen Fragen gegenüberstanden: auf diesem Gebiete ist kein wesentlicher Unterschied zu erweisen. Der Doppelstrom der christlichen Sendboten von den britischen Inseln hat auch über Deutschland in gleicher Art die Segnungen christlicher Kultur vom 6. bis zum 8. Jahrhundert verbreitet. Namentlich hat Wynfrith-Bonifatius, selbst vor seiner Überkunft schon berühmter Vorsteher und Lehrer der Klosterschule zu Nhut-

scelle, in Deutschland für Gründung von Schulen gewirkt. Seine Biographen wissen von einer ganzen Anzahl Männer und Frauen, Lesens und Schreibens wie sonstiger Künste wohl kundig, die ihm aus der Heimat nach und nach folgten und unter Thüringern, Hessen, Franken, Bayern als Lehrer und Lehrerinnen von ihm verwendet wurden. Andere, darunter der berühmte erste Abt Fuldas, Sturm, schlossen sich ihm aus der Mitte der deutschen Stämme an. Das Nonnenkloster zu Bischofsheim am Tauber unter Lioba oder Leobgyth, Wynfriths eigener Nichte, ward geradezu Pflanzschule für Lehrerinnen, die von dort in viele Frauenklöster weit und breit übergingen. Der in seinen Schülern fortlebenden Richtung des Bonifatius kam von jenseit des Rheines Chrodegangs von Metz Einfluß entgegen, durch den die Bischöfe bestimmt wurden, an ihren Kathedralen klösterliches Zusammenleben der Geistlichen einzuführen. Mit den übrigen Ordnungen der Benediktinerklöster ging auch die der Klosterschule — hier Dom- oder Kathedralschule — auf die Bischofssitze über, an denen fortan künftige Kleriker und mit ihnen — seit Ludwig dem Frommen und Benedikt von Aniane (822) neben ihnen in besonderen, äußeren Schulen — andere Knaben das Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und, wo es hoch herging, das Quadrivium (Musik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie) der freien Künste lernten.

Bonifatius, Chrodegang und die Tradition des fränkischen Königshofes sind wieder die Ausgangspunkte für Karl den Großen. Daß diesem gewaltigen Herrscher ein hervorragender Platz in der Geschichte der nationalen deutschen Kultur und besonders in der Vorgeschichte der deutschen Volksschule gebühre, steht über allem Zweifel. Ob man aber sagen dürfe, „der Gedanke der Volksschule“ trete mit ihm zuerst in die Geschichte, der Gedanke eines allgemeinen Volksunterrichtes mit Schulzwang tauche in seinem weitblickenden Geiste auf, darüber läßt sich doch streiten. Angesehene Forscher und pädagogische Geschichtschreiber sprechen sich unter verschiedenen Formeln in diesem Sinne aus. Ich nenne unter den neuesten Franz Anton Specht, Hermann Masius, Johannes Müller. Vorsichtiger unterscheidet bei aller hohen Anerkennung Karls Albert Hauck in seiner Kirchengeschichte Deutschlands. Wirklich nachweisbar ist doch nur dies. Der große Kaiser verlangte von Äbten und Bischöfen nicht nur, daß sie die gelehrten Schulen in Klöstern und Domkapiteln eifrigst pflegen sollten, sondern daß sie ihre untergebenen Pfarrer zu eifriger Fürsorge für christliche Unterweisung des Volkes anhielten. Diese Fürsorge sollte zunächst nach der bereits erwähnten langobardisch-fränkischen Tradition auf Heranbildung künftiger Kleriker und Ministranten sich erstrecken, die dem Priester mit Schriftlektion, Gesang u. s. w. behilflich zu sein und wiederum andere im Volke zu belehren verstünden. Dann verlangte er, und in seinem Sinne schrieben die Synoden vor: volkstümliche Predigt und Erklärung der Hauptstücke christlicher Lehre, auch in der eigenen — romanischen oder germanischen — Sprache des Stammes und Landes. Endlich forderte er als Mindestmaß für

jeden Christen in seinem Reiche Kenntnis des Symbolums und des Vaterunsers in lateinischer und Volkssprache oder allermindestens (so jedoch erst 813) in der Volksmundart. Zu diesem Minimum sollten geistliche und weltliche Autoritäten wo nötig mit strenger Strafe — sogar Hunger und Schlägen — Männer und Weiber anhalten. Aus den wichtigsten der oft wiederholten Erlasse sind Gesch. der Erz. II, 2, S. 159, die einschlägigen Stellen wörtlich mitgeteilt. Volksschule kann man das, was dort verlangt wird, offenbar nur bei sehr weiter Anwendung dieses Begriffes nennen. Der gesamten Jugend des Volkes konnte alles das, selbst in den am glücklichsten vorgeschrittenen Gebieten des weiten Reiches, schon darum nicht zu gute kommen, weil im allgemeinen die Parochien des früheren Mittelalters von erheblicher Größe und die Pfarrhöfe noch recht dünn gesät waren. Selbst was ganz in Karls Sinne der Bischof Theodulf von Orleans um 800 seinem Klerus vorschreibt: „Die Priester sollen in Städten und Dörfern Schulen halten und wenn irgend einer der Gläubigen ihnen seine Knaben zu wissenschaftlichen Studien (zum Erlernen der Buchstaben? — ‚ad discendas litteras') anvertrauen will, sie annehmen und unweigerlich mit vollster Liebe ohne Entgelt unterrichten" — ist nicht ohne weiteres als Gründung oder Haltung von Volksschulen zu bezeichnen; denn es ist auch dabei augenscheinlich in erster Reihe an Heranbildung von Ministranten und Pfarrgehilfen zu denken. Nimmt man jedoch hinzu, daß Karl andererseits auch die deutsche Sprache durch Sammlung deutscher Lieder, durch Verdeutschung fremder Ausdrücke, durch Versuch grammatischer Behandlung liebevoll pflegte und selbst noch im reifen Alter mühsam schreiben lernte, so darf man wohl sagen, daß er dem Gedanken einer allgemeinen Volksbildung und Volksschule schon wenigstens nahe gekommen sei. Sicherlich war es Karls Sinne durchaus gemäß, wenn kaum 100 Jahre später sein angelsächsisches Gegenbild, König Alfred der Große (871—901), den seinerseits die fromme Mutter Osburh früh lesen gelehrt hatte, bei andauerndem Frieden durchzusetzen hofft, daß die gesamte Jugend Englands, besonders unter Freigeborenen und Wohlhabenden, lesen lerne und niemand ein Handwerk ergreifen dürfe, bevor er nicht anglisch lesen könne, wenngleich immer nur ein Teil der so vorbereiteten Schüler zum Lateinlernen und durch dieses zu höherer wissenschaftlicher Bildung gelangen werde. Zwar ist, was wir von seinem Lehrer und Biographen Asser darüber hören, sehr allgemein gehalten. Zu wirksamem Handeln nach diesem frommen Wunsche haben den bedeutenden Herrscher die schwierigen Zeitläufte nicht kommen lassen. Doch sieht man, wie die Ideen Karls des Großen an Alfreds Hofe fortlebten.

Fragt man nun, was solche Anregungen, denen übrigens aus dem 9. Jahrhundert noch manches Ähnliche zur Seite gestellt werden könnte, gewirkt haben, so wird man dessen genug finden, sobald man nicht die Maßstäbe späterer Zeiten anlegt. Was wir an aufgezeichneten altdeutschen (wie auswärts altromanischen, altenglischen) Gedichten, Übersetzungen, Glossaren u. s. w. besitzen — und es sind

nur geringe Überreste dessen, was einst die Büchereien in Klöstern, Burgen u. s. w. bargen, — bezeugt das Vorhandensein eines gewissen Leserkreises für deutsche oder sonst landessprachliche Litteratur. Unter der schlichten Landgeistlichkeit und um sie her, soweit ihr unmittelbarer oder durch Ministranten, Küster, den sogen. niederen Klerus, vermittelter Einfluß reichte, unter den Frauen höherer Stände und ihrer vertrauten Dienerschaft, in den Frauenklöstern, wo doch die gelehrten Nonnen von der Art einer Hrotswit von Gandersheim und Herrad von Landsberg schwerlich die Regel bildeten, und wo viele weltliche Jungfrauen in den äußeren Schulen einige Jahre hindurch Unterricht und Erziehung genossen, haben wir diese stille Gemeinde zu suchen. Einige bezeichnende Züge, vorzugsweise aus dem früheren Mittelalter, mögen andeuten, wie etwa man diese bescheidene Pflege des Deutschen sich vorzustellen habe.

Karl der Große sah bereits 789 sich genötigt, zu verbieten, daß Nonnen unbescheidenerweise weltliche Freundschafts- oder Liebeslieder schrieben und abschickten. Mag man dabei an Spaß und Neckerei der gottgeweihten Frauen untereinander oder an leidenschaftliche in die Welt hinausfliegende Liebeslieder denken: lateinisch werden diese „winileodes“ kaum gewesen sein. — Königin Mathilde, Gemahlin Heinrichs I., des Liudolfingers, lernte nach ihres fürstlichen Gatten Tode, wie der Sachse Widukind berichtet, noch lesen und schreiben und nötigte dann ihre gesamte, männliche wie weibliche Dienerschaft, sich diese Fertigkeiten ebenfalls anzueignen. — Der deutsche Psalter (salter, salterbuoch) war, nach Weinhold („Deutsche Frauen im Mittelalter“), beliebtes Andachtsbuch gebildeter Frauen, die man danach wohl Salterfrouwen nannte. Schon Otfried von Weißenburg läßt die Jungfrau Maria aus dem Psalter singen. Gerade die Psalmen wurden seit dem 9. Jahrhundert immer wieder ins Deutsche übersetzt. Den bekanntesten deutschen Psalter und das verdeutschte Buch Hiob von Notker Labeo oder Teutonikus, dem St. Galler Mönche, ließ Gisela, Kaiser Konrads II. Gemahlin, sich abschreiben. Psalter und ähnliche der Andacht gewidmete Bücher (saltere unde alle büke, die tô godes dêneste hôret, die vrowen pleget tô lesene) rechnet der Sachsenspiegel zum Spilgeräde, das im Zweifelsfalle die weiblichen Verwandten erbten, während das Heergewät der männlichen Seite, den Schwertmagen, zufiel. Daß in der Blütezeit des mittelalterigen Minne- und Heldengesanges nicht bloß hie und da ein Ritter, sondern auch manche Frau „so gelêret was, daz si an den buochen las, swaz si daran geschriben vant“, dafür bietet diese ganze Litteratur ausdrückliche und mittelbare Zeugnisse in Menge. Töchter lesen ihren Eltern, dienende Jungfrauen ihren Gebieterinnen aus schön geschriebenen Dichtwerken vor, die diese von berühmten Sängern sich verschafft hatten. Wolfram von Eschenbach rechnet darauf, daß sinnige Weiber seinen Parzival geschrieben sehen werden, wie Thomassin von Zirkläre im Welschen Gaste den Jungfrauen Gedichte, zum Hören und Lesen geeignet, aufzählt. Endlich, wie Karl der Große nach Einhards

Zeugnisse die uralten barbarischen Gedichte aufschreiben ließ, um sie der Vergessenheit zu entreißen, wie er eine Grammatik seiner Muttersprache begann, so lesen wir von deutschem Unterricht im Kloster Fulda während des 9. Jahrhunderts und finden in alten Bücherverzeichnissen des Klosters Reichenau „verschiedene Gedichte" vermerkt „zum Lehren deutscher Sprache" und vernehmen vom schon erwähnten Notker Labeo, daß er seine deutschen Übersetzungen mit bestem Erfolge im Jugendunterrichte verwertete, um mittels ihrer die Schüler zum Verständnisse der lateinischen Originale anzuleiten.

Das alles ist wahr, und gewiß darf man vermuten, daß hie und da Kenntnis Lesens und Schreibens in deutscher Sprache sich noch häufiger gefunden habe. Dennoch kann kein unbefangener Beurteiler des Mittelalters verkennen, daß das Bächlein deutsch-volkstümlicher Schulbildung schmal und flach zwischen dem hohen Ufer mönchisch-lateinischer Gelehrsamkeit und dem breiten Gelände urgermanischer, oft noch halb heidnischer Tradition daherfließt. Oft wird geradezu berichtet oder vorausgesetzt, daß auch vornehme Damen der Buchstaben unkundig sind. Kümmerlicher noch war es außerhalb des Klerus mit den Männern bestellt. Mancher bedeutende Herrscher des früheren Mittelalters war, wie Heinrich I., Gemahl der lernbegierigen Königin Mathilde, völlig illitterat. Der Geschichtschreiber Wipo spricht im Tetralogus an Heinrich III. (v. 183 ff.) die Hoffnung aus, der gelehrte König werde demnächst als Kaiser gesetzlich gebieten, daß jeder Reiche alle seine Söhne, nicht nur die für den geistlichen Stand bestimmten, im Lesen (litterulis) unterrichten lasse, während es bis dahin, wie er bezeugt, den Deutschen unnütz oder gar schimpflich erschien, Knaben zum Studium anzuhalten, die nicht geistlich werden wollten oder sollten. Meint er, daß es in Italien damit besser stehe, so nimmt doch die Legende des heiligen Romuald von Ravenna († 1027) ohne weiteres an, daß dieser als junger Ritter nicht lesen gelernt hatte, sondern erst als Eremit von seinem älteren Genossen Marinus unter manchem Backenstreich in diese Kunst eingeweiht ward. Es klingt seltsam, aber es steht durch ihr eigenes Zeugnis fest, daß bedeutende Dichter wie Wolfram von Eschenbach und Ulrich von Lichtenstein nicht lesen gelernt hatten. Wie wenig mag da die Kunde der Buchstaben in die breite Masse des Volkes gedrungen sein! Berthold von Regensburg, der große Prediger des 13. Jahrhunderts, setzt einzelne Hörer und Hörerinnen voraus, die seine Bibelcitate aus ihrem Hauspsalter kennen; im ganzen rechnet er nicht darauf, sondern sagt mit dürren Worten: „Ir leien kunnet niht lesen als wir pfaffen!" Er wird seine Zeit gekannt haben!

Die vorhandenen Keime deutschnationaler Bildung haben wir uns indes nicht als völlig ruhende und bloß schlummernde zu denken. Wie die Saat im Winter unter dem Schnee unscheinbar arbeitet, erstarkt, sich bestockt, so ist auch in Hinsicht der deutschen Schulbildung eine gewisse Entwickelung nicht zu leugnen. Wer sieht nicht den Fortschritt vom lateinischen Gelehrtenstaate am Hofe der kaiserlichen

Ottonen bis zur Zeit der Sängerfeste und -kriege auf der Wartburg, an der Donau, in den Pfalzen der staufischen Kaiser; und — von unserem Gesichtspunkte aus — von da bis zum Erstarken der Lehrdichtung in Freidanks Bescheidenheit, in Thomassin von Zirkläre und Konrad von Würzburg, ja weiter bis zur Ausbildung der Prosa im Sachsen-, im Schwabenspiegel, in der Predigtlitteratur und bis zu den Chroniken der Städte, Stämme und Klöster! Einem Zeitalter, das immer mehr — zuerst im inneren Kerne des Reiches an Rhein und Donau seit etwa 1230 — sich gewöhnte, Stadt- und Landrechte, Handfesten, Urkunden, Weistümer deutsch abzufassen, das im stillen gegenüber der zunehmenden Herrschaft römisches Rechtes und Gerichtes dem alten deutschen Blutbanne die planvoll gestaltete und in ihren Wissenden über ganz Deutschland verzweigte Organisation der westfälischen Feme zu geben verstand, konnte das Bedürfnis deutscher Schulbildung nicht ganz fremd bleiben. Es konnte sich auch nicht mit dem allein begnügen, was trotz ausschließlicher Betonung der lateinischen Gelehr- und Beredsamkeit an höheren Schulen mittelbar für das Schreiben und Lesen in der Muttersprache abfiel. In der That ist denn für das spätere Mittelalter sowohl diese nebenhergehende Berücksichtigung des Deutschen in den lateinischen Schulen — wenn auch selten genug — wie das Vorkommen und eine gewisse Verbreitung eigener deutscher Schulen nachweisbar und durch fleißige Einzelforschung nachgewiesen.

Besonders zu statten kommen mußte dem Emporbringen dieses heimischen Elementes im Unterrichtswesen das Erstarken des deutschen Bürgerstandes und das Aufblühen der Städte im deutschen Reiche. Wie hätte der Großhandel der Geschlechter, wie das örtliche Kramgeschäft und selbst das mit dem Handel in wechselndem Glücke wetteifernde Handwerk der Kleinbürger ohne die ziemlich weitgehende Fähigkeit ihrer Vertreter und ihrer Bediensteten zum schriftlichen Briefverkehr und Rechnungswesen in deutscher Sprache nur entfernt das leisten sollen, was diese Faktoren im Volksleben der letzten mittelalterigen Jahrhunderte wirklich bedeutet haben! Freilich ist der Nachweis, wie das im einzelnen sich gemacht hat, auch in den bekanntesten Städten nicht so einfach zu führen, wie man erwarten könnte. Durch eine ganze Reihe von Städten ging der sogen. Schulstreit des Mittelalters zwischen dem Rat einer-, den Domkapiteln oder Klöstern andererseits. Aus der Thatsache, daß sie durch viele Menschenalter allein dem Bedürfnisse der Jugendbildung gedient hatten, leiteten die geistlichen Körperschaften gern ein Schulprivilegium her, auf das sie selbst dann nur schwer verzichteten, wenn der Verfall ihrer Anstalten offen am Tage lag. Dem Selbstgefühle der Städte aber war es höchst zuwider, in einer Angelegenheit, deren Bedeutung mit dem steigenden Verkehr immer heller einleuchtete, von jenen abhängig zu sein und ihre Jugend Lehrern anvertrauen zu sollen, die sie sogar im Falle gröbstes Mißbrauches nicht zur Rechenschaft ziehen konnten, ja mit denen oder deren Oberen sie oft genug auf gespanntem Fuße, wenn nicht gar in Fehde, lebten. Überdies lagen Dome und

Klöster oft auch räumlich außerhalb der Stadtmauern, so daß die Schüler das Weichbild verlassen mußten, um dort unterrichtet zu werden. Man suchte daher vielfach auch bei den städtischen Patronatkirchen Schulen einzurichten. Darob an vielen Orten heftiger Streit mit sehr verschiedenem Ausgange. Eine große Anzahl städtischer Schulen, worüber Masius, Gesch. der Erz. II, 2, S. 327 ff., Näheres beibringt, ist auf diese Weise in den Niederlanden seit dem 12., im übrigen Deutschland seit dem 13. Jahrhundert entstanden, denen gegenüber die geistlichen Behörden mit mehr oder weniger Erfolg ihre Rechte durch den Vorbehalt einer gewissen Oberaufsicht wahrten. Meist waren es lateinische Schulen, die in ihren Zielen und Studienplänen von den Dom- und den Klosterschulen nicht grundsätzlich abwichen und neben diesen ihr Werk trieben. Manchmal setzte die Stadt nur die Erlaubnis durch, eine schola parva trivialis oder parvulorum für die ersten Elemente zu halten, aus der die Knaben, welche höhere Ausbildung erstrebten, in die Schulen der Geistlichkeit aufrückten. Man erreichte auch so die leichtere Möglichkeit einer für den gemeinen Bürger ausreichenden Beschulung und — worauf man besonderen Wert legte — die Bildung eines Sängerchores, der die Feierlichkeit der kirchlichen Gottesdienste, der Begräbnisse u. a. wesentlich erhöhte. Solche neben den Kloster- und Domschulen bestehende oder als Trivialschulen jenen vorarbeitende lateinische Anstalten sind in Nord- und Süddeutschland, in Braunschweig wie in Wien nachweisbar. Dagegen steht nur in wenigen Fällen urkundlich fest, daß man von vornherein es auf Errichtung einer „dudeschen", deutschen, lateinlosen Schule abgesehen hätte, die Gelegenheit bieten sollte, deutsch lesen, schreiben, rechnen und singen zu lernen. Solche deutsche Schulen finden sich hie und da schon im 14. und 15. Jahrhundert sogar für die Mägdlein. In Memmingen gab es bereits 1400 eine Maidlinschule, 1469 untersagt der Rat dieser Stadt, daß mehr als zwo tütsche Schulen gehalten werden. Die Maidlinschulen wurden an einigen Stellen von „lèrfrouwen" bedient, die auch Lehrgotten oder — im niederdeutschen Sprachgebiete — Lehrwäschen (lèrwasken, Basen) heißen. Ob viele dieser Mädchenschulen bestanden, ist durch nichts zu erweisen. In einzelnen Städten fehlten sie noch im 16. Jahrhundert nachweislich ganz. Doch darf man aus dem Umstande, daß der Begriff der Lehrerinnen unter der angegebenen Bezeichnung verschiedentlich als bekannt vorausgesetzt wird, auf eine gewisse Verbreitung schließen. Manche dieser Anstalten waren zweifellos Privatschulen oder in der Sprache der Zeit Winkelschulen, Beischulen. Deren gab es auch für Knaben in den Städten. Ihre Gründer und Lehrer waren meist den Leitern der öffentlichen Schulen bitter verhaßt als Mitbewerber, die deren Einkommen schmälerten. Da sie aber dem bestehenden Bedürfnisse gegenüber nicht entbehrt werden konnten, nahm sie innerhalb sehr enger, ihnen gezogener Schranken der Rat mancher Städte in Schutz. So bestimmen Stifte und Rat zu Braunschweig 1478, daß, wer Beischule hält, nicht über zehn Jungen haben und diese nicht über das Alter von sieben Jahren (!) hinaus

halten, sondern, wenn sie diese Stufe erreicht haben, in eine der Stifts- oder Stadtschulen zu St. Blasii, Egidii, Cyriaci, Martini oder Katharinä entlassen soll. Hienach wären die Beischulen, Klipp- oder Winkelschulen lediglich auf die ersten Kinderjahre beschränkt gewesen. Man darf aber mit einigem Rechte vermuten, daß diese Maßregel nie streng durchgeführt worden ist, da in Braunschweig wie in anderen deutschen Städten Klagen der öffentlich angestellten Lehrer über Schädigung ihres Einkommens durch derartige Klippschulen bis ins 18. Jahrhundert hinein immer wiederkehren. Geradezu findet man anderwärts das Verbleiben älterer Knaben im Privatunterrichte der Beischulen gegen bestimmte Geldabgabe an den Domscholaster ausnahmsweise gestattet. Als besondere Art städtischer deutscher Schulen sind endlich noch die deutschen Schreibschulen (scrivelscholen) zu erwähnen. Zuerst im Jahre 1262 in Lübeck genannt, haben sie bis ins 15. Jahrhundert auch nach Hamburg, Braunschweig, Nürnberg, Augsburg und wahrscheinlich über alle bedeutenderen deutschen Städte sich verbreitet. Sie wurden von der Geistlichkeit argwöhnisch angesehen. Streng mußte der Rat darauf halten, daß ihre Leiter, die Skrivelmester, Stuhlschreiber, niemand hielten, der lateinische Bücher oder Schriften lehrte, sondern auf deutsche Bücher und Briefe sich beschränkten, welche die Schüler lesen und schreiben lernten. Man wird nicht fehl gehen, wenn man aus solchen Schreibschulen vor allem die schreibkundigen Diener und Gehilfen der Kaufleute, sowie die höher gebildeten Handwerker hervorgehend denkt.

In dem bunten Bilde des städtischen Schulwesens gegen Ende des Mittelalters ist das deutsche, d. i. lateinlose Schulwesen die dunkelste Partie. Wir wissen nicht einmal uns recht vorzustellen, woher wohl die Lehrer dieser Schulen zu kommen pflegten. Die lateinischen Schulen ergänzten ihre Lehrkörper hauptsächlich aus dem zahlreichen Stande der fahrenden Schüler und Studenten; und es ist aus mancherlei Berichten der Zeit, namentlich aus Thomas Platters berühmter Autobiographie, bekannt, wie wunderlich manche aus diesem fahrenden Volke zwischen der Rolle der Lehrer und der Schüler hin und her wechselten. Auch an deutsche Schulen mag mancher dieser Vaganten verschlagen und bei ihnen geblieben sein, wenn er dabei leibliches Auskommen und etwa gar Weib und Herd fand; vielleicht eine Frau, die durch Unterricht der Mädchen seine Thätigkeit passend ergänzte. Neben solchen verdorbenen oder gestrandeten Studenten werden öffentliche Schreiber und Rechner, Handlungsdiener und Handwerker aus Neigung oder Not zum Schulstocke gegriffen haben. Zu hohe Ansicht von den Leistungen solcher Männer wird man — dem Durchschnitte nach — nicht hegen wollen.

Übrigens bedarf es nach allem, was bereits gesagt worden, kaum noch der Versicherung, daß an manchem Orte auch auf dem Lande Schule gehalten ward. Vielerwärts wird's damit gewesen sein, wie Thomas Platter es bei seinem Vetter, dem Pfarrer Anton Platter zu St. Nikolaus in Gasen, fand. Bei längerem, höchst unerquicklichem Weilen im Pfarrhause hatte er kaum das Salve

und mit anderen Schülern, die auch in dem Dorfe bei dem Pfaffen waren, um Eier singen gelernt. Das sieht einer allgemeinen Volksschule wenig ähnlich und erscheint vielmehr als Zerrbild jener altkirchlichen Heranbildung von Meßgehilfen, die unter anderem Karl der Große den Geistlichen ans Herz gelegt hatte. Mancher Dorfpfaffe mag und muß wohl diesem Walliser geglichen haben; woher sonst die allgemeine, vielstimmige Klage über der Geistlichen sträfliche Säumnis im christlichen Jugendunterrichte? Auf eine solche Pfarrschule zur Heranbildung von Meßgehilfen und Chorsängern mehr als auf eine städtische deutsche Schule deutet es, wenn 1344 Frau Wibe Lange und ihr Sohn Peter dem Kirchherrn zu Neustadt (Holstein) eine Rente aussetzten „to sangboken jn de schole". Über ihren Pfarrern wird die Mehrzahl der Küster auch kaum gestanden haben. Auch sie blieben sicherlich vielfach auf der Wanderschaft als fahrende Schüler in ihrem Dörflein hangen und griffen wieder zum Wanderstabe, wenn ihnen der Boden heiß ward oder auswärts bessere Unterkunft winkte oder der Trieb der Fortbildung wieder erwachte. Andere verließen vielleicht nie die Heimat, in der sie als Famuli eines wohlwollenden Pfarrherrn oder Gehilfen eines alternden Vorgängers notdürftig angelernt waren. Selbst der Fall scheint öfter vorgekommen zu sein, daß schlechtbesoldete oder sonst in ihrer Wirksamkeit gestörte Geistliche ihre Pfarre mit dem Posten eines niederen Klerikers in reicherer oder in friedlicherer Gegend vertauschten. Denn, wie unvollkommen wir über das Einkommen des Clerus minor unterrichtet sind, nicht überall war es — wenn auch wohl meistens — armselig.

Daß dieser Art Schulen, wo Pfarrer und Küster auch nur einigermaßen den Anforderungen ihres Berufes entsprachen, einzelnen begabten und strebsamen Knaben, die als Gegenleistung zu Chore gingen und dienten, die Möglichkeit einer elementaren Schulbildung boten, liegt auf der Hand. Das war ohne Zweifel der Weg, auf dem Lukas Lossius, der später angesehene Lüneburger Humanist und Schulmann, in der Dorfschule zu Fack (Vaake) an der Weser zu den ersten Fundamenten seiner gelehrten Bildung kam. Solche Möglichkeiten suchten und fanden Thomas Platter in der Schweiz und Valentin Friedland in Trotzendorf (Oberlausitz). Beider Beispiele freilich zeigen, wie wenig gebahnt der Weg war, und wie sehr die Schüler von der Willkür des Clerus major oder minor abhingen. In bevölkerten, wohlhäbigen Gegenden wie am Niederrhein, in Schwaben, Bayern u. s. w. stand es gewiß mit solchen Schulen besser als anderswo. Allein es ist gegenüber den vielfältigen Klagen über Äußeres wie Inneres des Schulwesens jener Tage, denen wir überall in der gleichzeitigen Litteratur begegnen, durchaus unkritisch, aus der Erwähnung einiger Schulen auf ein wohl geordnetes oder gar blühendes Schulwesen in einer Landschaft zu schließen. Ebensowenig berechtigen die bitteren Klagen Luthers und seiner Genossen über das Daniederliegen und sogar geradezu den Verfall der Schulen in Stadt und Land, für den Luther gelegentlich Unverstand und Trägheit seiner Anhänger verantwortlich macht, zu dem bequemen, aber

durch keine positiven Zeugnisse gestützten Rückschlusse, der in den letzten Jahrzehnten unter katholischen Geschichtschreibern beliebt geworden ist, daß das „Volksschulwesen beim Ausgange des Mittelalters in den meisten Gebieten des Reiches in einem erfreulichen Aufschwunge sich befunden“ habe und „durch die religiöse Umwälzung für lange Zeit geschädigt“ worden sei. Der bekannte Historiker Johannes Janssen stellt im posthum erschienenen VII. Bande seiner Geschichte des deutschen Volkes die Sache so dar und beruft sich dafür auf die näheren Angaben seines I. Bandes. Seine Worte klingen so, als fände man dort eingehend nachgewiesen, was er in die Sätze zusammenfaßt: „In den kirchlichen Lehrschriften wurde der Volksunterricht eifrig empfohlen; die Zahl der Schulen auch in kleineren Städten und Dörfern wuchs mit jedem Jahrzehnt; über unzureichende Besoldung liegen von seiten der Lehrer keine Klagen vor; aus der Zeit von 1400—1521 lassen sich nahezu hundert Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache nachweisen.“ Nach Überschrift und Zusammenhang muß man annehmen, daß alles dies recht eigentlich auf sogen. deutsche und Volksschulen zu beziehen und von ihnen gesagt sei. Aber wie erstaunt man, an der bezeichneten Stelle in Band I voran das sehr richtige und aufrichtige Bekenntnis zu finden: „Die Nachrichten über die niederen Volksschulen des ausgehenden deutschen Mittelalters sind sehr dürftig!“ „Gewiß reichen sie,“ wie es weiter heißt, „genugsam aus, nicht bloß um das Vorhandensein derartiger Schulen zu bezeugen, sondern auch, um darzuthun, wie sehr man die Schule und ihre Aufgabe“ — sagen wir: in gewissen Kreisen — „achtete, und wie eifrig von kirchlicher Seite“ — d. i. von einer Anzahl kirchlicher Schriftsteller — „der Volksunterricht empfohlen wurde.“ Aber das sind, richtig verstanden, geschichtliche Wahrheiten, die kein ernsterer Forscher der Gegenwart, auch vor Janssen, geleugnet oder verkannt hat, die aber in keiner Art berechtigen, von einem aufblühenden Volksschulwesen, erst recht auf dem platten Lande, zu fabeln. Im weiteren folgen dann bei Janssen neben einzelnen nicht uninteressanten, nur allzu vagen Angaben über Schulen in niederrheinischen Städten und Dörfern, die keineswegs ohne weiteres als deutsche oder Volksschulen gelten können, ziemlich breite Citate aus erbaulichen Schriften jener Zeit mit trefflichen, aber gemeinplätzlichen Betrachtungen über den Wert christlicher Haus- und Schulerziehung und namentlich volkstümlicher christlicher Predigt und Lektüre, die für die eigentliche Schulfrage kaum etwas beibringen.

Nicht alle katholischen Bearbeiter der deutschen Schulgeschichte sind Johannes Janssen auf diesen schlüpfrigen Abweg gefolgt; aber leider überbieten ihn gar manche, von der Tendenz, das Mittelalter zu verherrlichen, verleitet, in kritiklosem Eifer. Verständig, wenigstens in der Beurteilung des Mittelalters, sagt Professor Dr. Kellner (Bonn) in dem auch sonst beachtenswerten Schriftchen: „Zur Geschichte der deutschen Volksschule, insbesondere im Kurfürstentume Mainz“ (Freiburg 1897): „Von einer Volksschule kann man nur da sprechen, wo das ganze

Volk Unterricht erhält, und diese Art von Schulen fing auch bei uns in Deutschland erst im 18. (?) Jahrhundert an zu entstehen. In den ältesten Zeiten gab es überhaupt nur eine einzige Art von Schulanstalten, solche nämlich, in welchen alles gelehrt wurde, was zu wissen zur Zeit Bedürfnis war: die Anfangsgründe in den ersten Jahren, dann Latein und endlich Philosophie u. s. w. in den letzten Jahren des Studiums. — Der niedere und mittlere Unterricht blieb demnach noch vereinigt, bis im späteren Mittelalter die Lateinschulen sich von den deutschen (oder umgekehrt?) sonderten. Letztere würden dann etwa unseren Volksschulen entsprechen. — Das scheinen die Grundgesetze zu sein, wonach das Schulwesen bis zum Ausbruch der Reformation sich gestaltete; und auch nach diesem Zeitpunkte behaupteten sie noch für lange Zeit ihre Wirkung." Auch Otto Willmann in seiner „Didaktik" (2. Aufl. 1894. Bd. I, S. 250), nachdem er zwei noch weiter unten zu erwähnende, der historischen Kritik gegenüber unhaltbare Zeugnisse für reicher entwickeltes Pfarrschulwesen (St. Omer und Bigge) angeführt hat, bekennt sehr richtig: „Es ist nicht zu übersehen, daß die uns geläufige Vorstellung, daß Religion, Schreiben, Lesen u. s. w. ein besonderes elementares Lehrgebiet bilden, dem eine eigene Schulgattung entspricht, dem Mittelalter fremd ist. Wo der Unterricht über die religiöse Kinderlehre hinausgeht, strebt er schon dem Lateinischen zu, ohne welches man eine eigentliche rechte Schule, die ja ihren Namen dieser Sprache entlehnt, nicht dachte. Der ungelehrte Vulgärunterricht erschien lediglich als Beigabe zu der Seelsorge."

Solche Vorsicht ist Bernhard Kaißer in seiner sonst nicht verdienstlosen „Geschichte des Volksschulwesens in Württemberg" (Stuttgart 1895 und 1897; 2 Bände) fremd. Er behauptet keck, daß „Schulen und speziell deutsche Schulen für das gewöhnliche Volk im Mittelalter allenthalben vorhanden waren". Seine eigenen thatsächlichen Data berechtigen ihn nicht zu diesem Urteile, für das er den Beweis schuldig bleibt. Wie sehr dem fleißigen Sammler die Gabe kritischer Verwertung fehlt, mag ein Satz von ihm beleuchten, den ich wörtlich übernehme. „Aus einer Notiz vom Jahre 1491, wo von einer Schulmeisterin Namens Berkhamerin die Rede ist, erhellt, daß auch die Mädchen Augsburgs unterrichtet wurden, und 1539 wurden zur Vermeidung des Ärgernisses die Geschlechter getrennt, da bishero Knaben und Mägdlein nebeneinander in die teutschen Schulen gegangen." Also die gelegentliche Erwähnung einer Schulmeisterin beweist die geordnete Beschulung der gesamten weiblichen Jugend einer großen Stadt, und die gelegentliche Erwähnung von teutschen Schulen — oder einer solchen (?) —, die 1539 schon bishero bestanden, verbürgt die Existenz eines wohlgeordneten Volksschulwesens während des Mittelalters überhaupt! Daran, daß der Rat von Memmingen 1469 erklärt, durchaus nur „zwo tütsch Schuelen", eine für Knaben, eine für Töchter, zulassen zu wollen, geht Kaißer in diesem Zusammenhange achtlos vorüber. Es stimmt zu diesem Verfahren, daß er unter dem Texte eine ganze

Wolke von Zeugen kurz namentlich aufzählt, deren manche, wenn man näher zusieht, geradezu bestreiten, was er behauptet, während andere wenigstens sein generelles Urteil nicht teilen. Selbst Janssen sagt doch im Grunde etwas ganz anderes als Kaißer; und wenn dieser den Dr. Falk für sich ins Feld führt, der gesagt hat: „So viel steht jedenfalls für den Mittelrhein fest, daß es ganze Striche Landes gab, in welchen ums Jahr 1500 alle zwei Stunden eine Volksschule war" —: wer sieht nicht den gewaltigen Unterschied zwischen Kaißers „Allenthalben" und dieser Aussage! Übrigens ist auch sie noch mit sehr großer Vorsicht aufzunehmen. Wie leicht der auf dem Gebiete der Schulgeschichte betriebsame Dr. Falk zu Winternheim als bewiesen annimmt, was er gern sieht, davon giebt unter anderem eine bezeichnende Probe, was er in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (1894, S. 277 ff.) über eine Schulmeisterannahme nebst Schulmeistereid zu Steinheim am Main im Jahre 1518 beibringt. Die einfache Thatsache, daß 1518 ein Schulmeister und Glöckner, der Rector scolarum (scholarium?) et campanator Johannes Geiß in Steinheim, von seinem Vorfahr neben dem Doppelamte auch das zugehörige Inventar übernimmt, in dessen summarischer Aufzählung übrigens man nichts von Schulgeräten erwähnt findet, bewegt ihn zu dem Ausrufe: „Es verdient alle Beachtung, daß eine Landgemeinde von solch mäßiger Einwohnerzahl — (die Pfarrei schätzt er auf 176 Häuser, Dorf Steinheim auf deren 92) — eine Schule hielt. Diese Thatsache wirft ein sehr günstiges Licht auf das Schulwesen jener Zeit!" Es bedarf nach allem Vorigen keines Wortes mehr, um darauf hinzuweisen, daß die Hereinziehung der Gemeinde als angeblicher Pflegerin der Schule in diese Angelegenheit ebenso willkürlich und unhistorisch ist, wie die durch nichts auch nur entfernt belegte Annahme, daß es in Steinheim um eine für die gesamte Dorfjugend berechnete Volksschule sich gehandelt habe. Leider hat auch der neueste Verfasser eines in mancher Hinsicht vortrefflichen Lehrbuches der Geschichte der Pädagogik, Professor Dr. Matthias Kappes zu Münster (daselbst 1898; Bd. I), von dieser unkritischen Art sich nicht frei gehalten. Er erkennt an, daß die noch von Willmann als Zeugnis für das Mittelalter verwertete Vorschrift der Synode von St. Omer (Normandie) von 1583, nicht, wie früher angenommen, von 1183 datiert, und daß gegen die noch eingehender zu besprechende vorgebliche Küstersatzung von Bigge (1270) gewichtige kritische Zweifel bestehen. Er vermißt die öftere Erwähnung von Schulen und Schullehrern im früheren und mittleren Mittelalter und bringt über den eigentlichen Schulbetrieb auch in den seit etwa 1360 mehr und mehr erwähnten dörflichen Pfarrschulen nichts, gar nichts bei. Dennoch weiß er durch mittelbare, höchst gewagte und teilweise jeder geschichtlichen Analogie geradezu widersprechende Schlüsse zu sehr positiven und schmeichelhaften Urteilen über das sogen. kirchliche „Volksschulwesen" des Mittelalters zu gelangen. Das erste Vorkommen einer Schule oder eines Schulmeisters in den Urkunden ist, so meint er, etwas ganz Zufälliges

und berechtigt durchaus zu keinem Schlusse auf das Alter der Schulen selbst. Dagegen legt er ein Hauptgewicht auf die verbürgte Thatsache, daß ziemlich früh schon in ganz kleinen Dörfern Schulen gemeldet wurden; so in Sassendorf bei Lohne in Westfalen, wo einer 1313 begründeten Kapelle auch das Recht einer eigenen Schule vorbehalten wird (item et scolas pro suis pueris informandis), so auch in Kirchberg (Oberhessen), wo 1367 ein „Kindermeyster" urkundlich benannt wird. „Wenn Landgemeinden von solch mäßiger Einwohnerzahl bereits eine Schule hielten, dann kann man es von größeren Pfarrdörfern erst recht und zwar zu einer früheren Zeit mit Bestimmtheit behaupten;" und nun das mit Pathos vorgetragene Ergebnis: „Immer tiefer und breiter schlug die Schulbildung ihre Wurzeln in das Volk, und mit der Verbreitung der elementaren Kenntnisse ging die religiöse Erziehung Hand in Hand. Aus dem bereits jetzt vorhandenen urkundlichen Material dürfen wir den Schluß ziehen, daß die Zahl der Schulen, die für die Verbreitung der Volksbildung sorgen sollten, sehr groß war, und daß von einer Vernachlässigung des Volksschulunterrichtes in unserer Periode (1200—1450) nicht die Rede sein kann."

Recht wunderbar ist die in diesem Lager beliebte Berufung auf Johannes Müller, den verdienstvollen Herausgeber der „Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts" (Gotha 1882) und der „Vor- und frühreformatorischen Schulordnungen ꝛc." (s. u.). Kaißer citiert: „Die Existenz von Dorfschulen vor der Reformationszeit zu bezweifeln, wie es manche sonst verdienstvollen Forscher thun, ist nicht gerechtfertigt. Es gab, wenn auch die urkundlichen Aufzeichnungen darüber spärlich sind, wirklich Schulen für die Landbewohner." Dies citiert er ohne weiteres zum Beweise seines obigen Satzes. Ich kann mir demgegenüber eine längere Anführung aus Müllers trefflicher Darstellung nicht versagen. Sie giebt gleichzeitig einen klaren Überblick über das, was bisher hat festgestellt werden können. Was Müller aus einzelnen Gebieten anführt, ist seither auch für manche andere erwiesen worden, wesentlich Neues dagegen ist nicht zu Tage getreten. Absichtlich habe ich einige merkwürdige Daten, die sonst bereits früher hätten erwähnt werden mögen, um nicht zu wiederholen, hierauf verspart.

Joh. Müller schreibt: „Ob in den Dörfern deutsche Schulen vor der Reformation bestanden, darüber läßt sich bei den geringen Nachrichten über das mittelalterliche Dorfschulwesen überhaupt wenig Bestimmtes sagen. Die Existenz von Dorfschulen vor der Reformation zu bezweifeln, wie es manche sonst verdienstvolle Forscher (unter dem Texte genannt: K. von Raumer, Kriegk, Danneil) thun, ist nicht gerechtfertigt. Es gab, wenn auch die urkundlichen Aufzeichnungen darüber spärlich sind, wirklich Schulen für die Jugend der Landbewohner; nur dürfen wir sie uns keinesfalls überall und nicht oder nur sehr selten in einem besonderen Schulhause, das ja auch in den Städten vielfach fehlte, oder unter Leitung eines

eigenen Schulrektors denken und müssen sowohl die letzten 2—3 Jahrhunderte des Mittelalters und besonders des 15. mit seiner Erfindung der Buchdruckerkunst von den früheren als auch das nordöstliche Deutschland bis an die Elbe von dem übrigen, namentlich von den Rheingegenden unterscheiden. — Daß schon Karl dem Großen (ebenso wie später Alfred dem Großen von England) der Gedanke einer allgemeinen Beschulung des Volkes, eines allgemeinen fakultativen elementaren und eines obligatorischen religiösen Unterrichts vorgeschwebt hat, wird schwer bestritten werden können. Aber die Durchführung dieser Idee wurde gehindert. — Erst mit der Vermehrung der Pfarreien und Geistlichen und deren Organisation, mit der zahlreichen Bildung von stärker bevölkerten Dorf- und Stadtgemeinden und mit dem durch die Kreuzzüge und durch den Aufschwung des Handels und Verkehrs gesteigerten Unterrichtsbedürfnisse ward die Sorge für den Jugendunterricht so lebendig, daß diesem eine wachsende Teilnahme zugewandt wurde. Der am frühesten christianisierte Westen Deutschlands ging den anderen Gegenden voran. Auf den Dörfern waren die ersten Schulen jedenfalls meist Pfarrschulen, oder der Unterricht war Privatunterricht Einzelner von einzelnen Geistlichen oder deren Gehilfen, in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters wohl auch von fahrenden Spielleuten (?) oder fahrenden Scholaren, Schreibern oder anderen Laien erteilt. In den scholarii oder scolares, welche schon nach einer Verordnung Karls des Großen vom Jahre 809 jeder Pfarrgeistliche als Gehilfen für seine gottesdienstlichen Verrichtungen in der Kirche, bei Kasualien und Prozessionen annehmen oder sich heranziehen sollte, und welche den Pfarrer auch als lectores und Katecheten vertraten, haben wir die Vorläufer unserer Dorfschulmeister und in den Chorknaben (scholares chorales, chorum frequentantes), welche die geistlichen Gesänge in der Kirche und bei sonstigen Vorkommnissen anführten und vom Pfarrer oder seinen Gehilfen (bei Klöstern und Domstiften von einem besonderen Kantor oder Rektor) im Singen und Lesen (Grammatik [d. i. Latein]) unterwiesen wurden, die Anfänge und den Grundstock unserer Dorfschulen zu erblicken. Als wichtigste Urkunde über den mittelalterlichen Unterricht in diesen Pfarr- und Dorfschulen führt man regelmäßig die ‚Sattungen des kusteren und schulmesteren‘ in der westfälischen Pfarrei Bigge an, welche der Kölner Erzbischof Engelbert II. im Jahre 1270 erlassen haben soll. Danach ‚soll de kuster verbunden syn, went der pastor nit ander verordnen wirtt, die kispels jugentt in schriben untt lesen den summer morgens von siben, des winters von achten bis teen uhren untt nachmittdags des summers von een bis drey oder vir, des winters bis drei vhren in eegener person stetts dergestaltt unterrichten, das darvber keene klag erfolgt‘. Die Kirchspielseingesessenen sollen bei Strafe von 12 Mark verpflichtet sein, die Kinder nach der Schule zu schicken, ‚damiten der noch in vielen hertzen gliemmender heydendumb dadurch gentzlich erloschen moge‘; der Schulmeister soll dem Pastor monatlich schriftlichen Bericht einbringen, wie die Schüler sich in christlichen Sitten, Schreiben und Lesen verhalten u. s. w. — Allein

man darf sehr stark daran zweifeln, daß die Satzungen dem 13. Jahrhundert angehören. [Sie gehören so, wie sie vorliegen, sicher erst dem 16. Jahrhundert an. Vgl. Müller, a. a. O. S. 327, Anmerkung 67.] Beglaubigter sind dagegen folgende Thatsachen: Das XI. allgemeine Konzil zu Rom (das III. Laterankonzil) vom Jahre 1179 stellte als 18. Kanon auf: Ut praelati provideant magistris scholarum necessaria. In diesem Kanon heißt es: Ne pauperibus qui parentum opibus juvari non possunt, legendi et proficiendi opportunitas subtrahatur, per unamquamque ecclesiam cathedralem magistro, qui clericos ejusdem ecclesiae et scholares pauperes gratis doceat, competens aliquod beneficium assignetur, quo docenti necessitas sublevetur et discentibus via pateat ad doctrinam. In aliis quoque restituatur ecclesiis sive monasterio, si retrotactis temporibus aliquid in eis ad hoc fuerit deputatum. Pro licentia docendi nullus precium exigat, vel sub obtentu alicujus consuetudinis ab iis qui docent aliquid quaerat, nec docere quempiam petita licentia qui sit idoneus interdicat. Der Erzbischof Fulco von Gnesen verordnete im Jahre 1237: Item statuimus, ut omnes ecclesiarum rectores sive plebani per universam dioecesim Polonae gentis constituti habeant scolas per licentiam dominicam statutas, non ponant teutonicam gentem ad regendum ipsas, nisi sint polonica lingua ad auctores exponendos pueris in latinum polnice informati. Die Kölner Erzbischöfe Wigbold von Holte, Heinrich II. Graf von Virneburg und Wilhelm von Gennep forderten in ihren Provinzial- und Diözesanstatuten von 1298, 1306 und 1362 von den Küstern (Campanariis), daß sie so viel als möglich literati sein sollten. Und in den Privilegien der ältesten Dörfer des Ermelandes ist die Rede von scolares campanatorum und dem Lohne, den die Schüler dem Glöckner (Küster) zu zahlen hatten. In Jena verlieh um 1364 die Äbtissin des Michaelisklosters das Schulmeisteramt als regimen scolarium cum officio campanicie. Im niederrheinischen Dorfe Straelen kommt zuerst 1368, im Dorfe Hüls 1385, in Nieukerk 1397, in Anrath 1402, in Wachtendonk 1408, in Aldekerk 1462 ein Schullehrer vor; und von den Dorfschulmeistern zu Weeze bei Goch im Klevischen um 1500 und zu Capellen im Jahre 1510 wissen wir genau, daß sie sehr anständige Gehälter bezogen. Aus alledem ersehen wir, daß es vor der Reformation wirklich Schulen auf dem Lande gegeben hat, und daß in denselben jedenfalls Unterricht im Lesen erteilt worden ist. Läßt sich nun auch der Betrieb eines selbständigen, selbstwertigen muttersprachlichen Unterrichts in den ländlichen Schulen z. Z. noch nicht sicher erweisen (nur die Auslegung und Aneignung lateinischer Texte mittels der Muttersprache), so kann doch nicht bezweifelt werden, daß namentlich im 14. und 15. Jahrhundert der Vorgang der Städte mit der Errichtung deutscher Schulen seine Rückwirkung auf die Dörfer ausgeübt hat."

Dies die Aussage eines der besten Kenner und eines gewissenhaften Forschers des ganzen Gebietes. Vielleicht ist auch sie noch etwas optimistisch ausgefallen.

Müller hätte kräftiger hervorheben können, daß es durchaus unberechtigt ist, dem Begriffe der Dorfschulen im 15. Jahrhundert ohne weiteres den modernen Begriff der Volksschulen oder auch nur den allgemeineren der deutschen Schulen unterzuschieben, daß vielmehr, abgesehen von einzelnen deutschen Schulen in den Städten, klar nachgewiesen für jene Zeit nur kirchliche Chorschulen sind, die mehr oder weniger je nach der Lage der Umstände dem Bildungsbedürfnisse weiterer Kreise entgegenkamen und mit den heutigen Gemeindeschulen nur in entfernter Analogie stehen. Immerhin liegt auf der Hand, wie wenig Müllers Ansicht dem Bilde entspricht, das Janssen, Kaißer, Kappes, Falk u. a. vom Schulwesen des ausgehenden Mittelalters entwerfen.

Übrigens ist der Fehler, die mittelalterigen Küster- und Chorschulen ihrer eigentlichen Bestimmung nach als Volksschulen im heutigen Sinne aufzufassen, nicht neu. Ihn begeht unter anderen schon Franz Michael Vierthaler in seiner „Geschichte des Schulwesens und der Kultur in Salzburg" (Salzburg 1804), ohne übrigens die Leistungen dieser „Volksschulen" zu überschätzen. Er sagt (nach Wagner, „Geschichte des Volksschulwesens im Erzstifte Salzburg" in Kehrbachs Mitteilungen 1893): „Bei der Vorliebe für die Universitäten hatten die Fürsten die Volksschulen aus den Augen verloren und die Scholastiker an den Dom- und Klosterschulen und die Magister und Doktoren an den Akademien, welche sich schämten, zu den untersten Stufen der Litteratur herabzusteigen, gaben sie den Goliarden und Bacchanten preis. Die sich selbst überlassenen Volksschulen wurden, was entweder einzelne Gemeinden oder Herrschaften oder die Lehrer selbst wollten und wie es immer der Zufall fügte: Großes oder Kleines oder nichts! Die Pfarrer, welchen die Schulen ihres Bezirkes anvertraut waren, waren froh, die lästigen Schulsorgen fremden Schülern (Vaganten) übertragen zu können. So nahm z. B. der Pfarrer Bartholomäus von Taxenbach die wandernden Schüler in Schutz und ließ durch sie seine Pflichten als Priester und Lehrer besorgen, daher er 1307 vom Erzbischofe Konrad IV. gebannt wurde. Diese Strenge wirkte wenigstens auf einige Zeit: Die Pfarrer wagten es nicht, sich vom Schuldienste ganz loszusagen, sie weihten sich an manchen Orten selbst der Bildung der Jugend, oder gaben dieser ihre eigenen Schüler und nicht mehr Bacchanten zu Lehrern." Man kann für dieses Bild der Sache noch etwa anführen, daß schon 1456 auch in der Salzburger Kirchenprovinz die Begriffe campanator und magister scholae nahezu dasselbe bedeutet zu haben scheinen. Dennoch haben gründlichere Forschungen von eigentlichen Volksschulen vor dem Jahrhunderte der Reformation im Salzburgischen keine deutliche Spuren finden lassen. Schon der Fortsetzer der Vierthalerschen Geschichte, Rumpler, meint offenbar richtiger, die Pfarrschulen seien vielleicht nur lateinische Schulen für Singknaben gewesen, die man in der Kirche brauchte, so daß man in ihnen kaum mehr als Lateinlesen, Singen und die ersten Anfangsgründe der lateinischen Sprache lernte; und der jüngste, oben genannte

Bearbeiter des Gegenstandes tritt ihm bei, indem er für das Erzstift nur behauptet: „An den Pfarrkirchen des Landes, selbst im Gebirge, sind seit Ende des 13. Jahrhunderts lateinische Chorschulen nachweisbar.“ — Ganz ähnlich steht es nach Anton Meyers fleißiger Forschung für Niederösterreich. Im Anfange des 14. Jahrhunderts finden sich die ersten urkundlichen Spuren niederer Schulen; aber ohne alles Nähere über deren Einrichtung und Innenleben. Wo der Schulmeister, z. B. in urkundlichen Rechnungen, auftritt, geschieht es im Geleite der Chorknaben oder Chorschüler, die beim Amte die Responsorien, bei Leichenbegängnissen das Libera u. s. f. — also lateinisch — singen. Auf merkliche Fortschritte der eigentlichen deutschen Volksbildung führt nach ihm noch im 15. Jahrhunderte kaum eine Fährte.

Kein Verständiger wird diesen „lateinischen Chorschulen“ ihren mittelbaren Wert für die Geschichte der deutschen Volksschulen bestreiten. Man braucht nicht zu bezweifeln, daß — nach der obigen Andeutung Joh. Müllers — um 1500 in einzelnen dieser kirchlichen Schulen primitiver deutscher Unterricht wird erteilt worden sein. Aber streng abzuweisen ist die tendenziöse Art, die wenigen bekannten Thatsachen aus Vorliebe für die mittelalterliche Kirche zu Luftschlössern auszubauen und aufzubauschen. Wie bestechend klingt Janssens summarische Anführung, daß von 1400—1521 nahezu 100 Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache sich nachweisen lassen. Hauptkenner dieser ganzen Litteratur ist wiederum Johannes Müller, Herausgeber der offenbar von Janssen gemeinten und noch einiger mehr, nämlich 128 „Vor- und frühreformatorischen Schulordnungen und Schulverträgen in deutscher und niederländischer Sprache“ (Zschopau, 2 Bde., 1885, 86). Wer nun in dieser Sammlung forscht, wird mit aufrichtigem Dank erkennen, daß der fleißige Herausgeber nach seinen eigenen Worten „einem Hauptteile der deutschen Schulgeschichtsschreibung den Anfang einer urkundlichen Grundlage gegeben hat“. Aber er wird nicht verkennen, daß das deutsche Schulwesen oder, will man es so nennen, das Volksschulwesen in der Mehrzahl dieser Urkunden kaum gestreift wird, in anderen sehr zurücktritt gegen das lateinische, während bei manchen gar kein Anhalt sich findet, zu entscheiden, wieweit wir Schulmeister und Schulen der einen oder der anderen Art zuzurechnen haben. Überdies sind die älteren dieser Urkunden nicht eigentliche Schulordnungen, d. i. Lehr- und Studienpläne, sondern Handfesten und Willküren für rechtliche Ordnung des Lehrwesens. Schulämter werden als Benefizien verliehen, Rechte verschiedener Lehrer und Schulen gegeneinander abgegrenzt, Aufsichts- und Anstellungsrechte gewahrt und geregelt. Leitende Absicht ist fast mehr, das Schulwesen in bestimmte Schranken zu bannen, als dessen Wachstum und Blüte zu fördern. Erst mit dem zunehmenden Hervortreten bedeutender Humanisten (seit etwa 1470) und Reformatoren (seit etwa 1520) beginnen die Schulordnungen anderen, höheren Schwung und tieferes, verständnisvolles Eingehen auf eigentlich pädagogische Interessen zu zeigen. Joh. Müller hebt dies als „in die Augen springend“ im zusammenfassenden Vorworte

seines zweiten Bandes ausdrücklich hervor und ist weit entfernt, „die frühere, vom Scholastizismus und Klerikalismus beherrschte Zeit“ seinerseits der späteren humanistisch-reformatorischen vorzuziehen.

Endlich sei hier noch der Angaben verschiedener neuer und neuester Autoren über das vorreformatorische Schulwesen der Deutschen in Siebenbürgen gedacht, die an demselben logischen Fehler (des quaternio terminorum) leiden, indem sie in mittelalterigen Dörfern urkundlich nachgewiesenen Schulen leichthin als Volksschulen im Sinne späterer Jahrhunderte auffassen. Kaißer a. a. O. eignet sich Dr. Falks Urteil an: „Die Deutschen in Siebenbürgen können sich eines entwickelten Schulwesens in damaliger Zeit (vor 1500) rühmen. Daß in den Dorfgemeinden seit urdenklicher Zeit Schulen bestanden, ist unzweifelhaft.“ Auch der kundige Herausgeber der „Siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen“ (Berlin 1888) Fr. Teutsch bezeugt nicht ohne Stolz: „Die sächsische Volksschule läßt sich urkundlich bis an den Anfang des 14. Jahrhunderts verfolgen. Als der päpstliche Steuersammler 1334 die Gemeinden des Brooser Kapitels besucht, da findet er überall die Schule.“ Ihm wieder folgt K. Th. Becker in seiner Schrift über „Die Volksschule der Siebenbürger Sachsen“ (Bonn 1894) mit der Behauptung, daß „im Siebenbürger Sachsenlande die deutsche Volksschule schon lange vor der Reformation als organische Einrichtung bestanden hat“. Allein, wie schwankend hier der Boden, wie frei und weit hier der Begriff der Volksschule genommen ist, ersieht man aus Teutschs eigenem Bekenntnis in der Einleitung: „Über das Innenleben (der deutschen Schule) erfahren wir aus jenen Tagen nichts: Namen von Schulmeistern, Anführung der Schule in einzelnen Gemeinden, hie und da einige besondere Erlebnisse aus dem (deren?) Eigenleben oder dem der Gemeinde, in deren Zusammenhang jene Namen genannt werden, die Nachricht über die Verpflichtung der Lehrer zur Teilnahme an kirchlichen Funktionen, ihren Anteil an den Gebühren für Seelenmessen: das ist alles, was wir bis zum Beginn des 15. Jahrhunderts erfahren.“ Aber für das 15. und die ganze vorreformatorische Zeit „fehlen Bestallungsdekrete, Paktverschreibungen, Ratsverträge u. a.“ samt den Schulordnungen ebenso vollständig. Auch nach Becker „fehlen alle Angaben über das innere Leben der Schule“, namentlich der Volksschule, der Sachsen vor der Reformation. Er vermag überhaupt seine vorausgesetzte „vorreformatorische Volksschule“ in Siebenbürgen, welche die sächsischen Kolonisten vor dem Mutterlande vorausgehabt haben sollen, nur durch die weitere Annahme zu retten, daß dieses Institut zu Beginn des 16. Jahrhunderts in Verfall begriffen gewesen: dasselbe künstliche Hilfsmittel wie bei den Ultramontanen, nur daß bei ihm der Verfall dem Auftreten Luthers vorausgeht, während er bei Janssen und seinen Nachtretern diesem mit zauberhafter Eile auf dem Fuße folgt. Die Notwendigkeit solcher Fiktionen entfällt, sobald man den Thatbestand nüchtern auffaßt. Gewiß sind darum die vereinzelten Spuren davon, daß „ein Teil jener Einrichtungen, die erst im 16. Jahrhundert

aufgeschrieben wurden, ihrem Alter nach in frühere Jahrhunderte hinaufgeht", nur um so interessanter. Aber das bereits vor der Reformation entwickelte deutsche oder Volksschulwesen ist hier wie anderswo bei genauerem Zusehen nur Traumbild.

Ein Rückblick auf die Vorgeschichte der deutschen Volksschule im Mittelalter durfte an dieser Stelle nicht fehlen. Allein das Mittelalter endet mit einer unaufgelösten Dissonanz. Auf der einen Seite freundliche Bilder erziehender Fürsorge, die zwar mit Vorliebe, aber doch nicht ausschließlich den künftigen Gelehrten in lateinischen Schulen sich zuwendet, sondern hie und da auch der Jugend des Volkes nach ihrem Bedürfnisse liebevoll dient. Man denke an die Brüder und Schwestern des gemeinsamen Lebens, die in ihrer Arbeit nicht allein standen, an die stille Thätigkeit der Lehrfrauen oder Lehrbasen inmitten ihrer Maidlin in den Städten. Da schaut Kaiser Friedrich III. 1481 innig befriedigt aus dem neuen Stüblein neben der Kapellen in der Burg zu Nürnberg herab auf die Schar der „Lerkneblein und Maidlein" — der Chronist schätzt sie auf 4000 —, die ihm mit tewtschem Gesang aufwarten durften, läßt die liebe Jugend mit „Lebkuchen, Fladen, Wein und Pir" bewirten und Geld unter sie auswerfen. Zur Aufnahme einer Statistik der wirklichen Schulbesucher war dieser Akt kaiserlicher Milde freilich wohl nicht bestimmt und schwerlich geeignet. Aber es hat allen Wahrschein für sich, daß Nürnberg auch auf diesem Gebiete damals den ersten Rang oder doch den Rang unter den ersten der deutschen Städte behauptet haben wird. Schon konnte eine deutsche Stadtgemeinde (Lauban) um 1500 den Gedanken fassen — schwerlich durchführen —, ihr Bürgerrecht nur solchen zu gewähren, die Lesens und Schreibens kundig wären. In Zürich, bezeugt durch den berühmten Kalender von 1508, und gewiß in weiten Kreisen der städtischen Bevölkerung deutscher Lande galt es als Ehrenpflicht bemittelter Eltern, ihr Kind „wan ez den würt sechs jar alt, zu leren schriben unde lesen — so lang biss uff das zwelffte jar". — Aber dem gegenüber war das bittere Urteil weit verbreitet, daß die Kirche, die doch so gern als einzig berechtigte oder oberste Lehrmeisterin der Völker sich gebärdete, gerade auf diesem Gebiete ihre heiligsten Pflichten arg versäumt hatte und versäumte. Melanthon in seiner Apologie des Augsburgischen Bekenntnisses sagt gerade heraus: Apud adversarios prorsus nulla est κατήχησις puerorum. Luther im Vorworte zum kleinen Katechismus fordert die Bischöfe vor Gottes Gericht: „O ihr Bischöfe, was wollt ihr doch Christo immermehr antworten, daß ihr das Volk so schändlich habt lassen hingehen und euer Amt nicht einen Augenblick je beweiset? — treibt auf eure Menschengesetze, fragt aber dieweil nichts darnach, ob sie das Vaterunser, Glauben, zehen Gebot oder einiges Gottes Wort können!" Solche Anklagen, weil geboren aus der Bitterkeit des Streites und Zeugnisse einer Partei, sind gewiß mit Vorbehalt aufzunehmen. Nur parteiisches Vorurteil kann sie ohne weitere Prüfung als bare Münze ausgeben. Allein sie hätten nicht laut werden oder mindestens nicht tausendfachen Widerhall finden können, wenn sie dem Augenschein

und der Erfahrung der Zeitgenossen schnurstracks widersprachen. In der That aber wurde das dringende Bedürfnis nach neuer Ordnung der Dinge und kräftigem Aufschwunge gerade im Schulwesen allgemein empfunden.

Die deutsche Volksschule im Zeitalter der Reformation.

1. Martin Luther und die anderen Reformatoren.

Von Dr. Martin Luthers persönlicher Stellung zum Erziehungs- und Schulwesen ist in dem Abschnitte über die Reformation — Band II, Abteilung 2 — eingehend und gründlich gehandelt. Das dort Beigebrachte kann hier nicht ausführlich wiederholt, sondern muß hier vorausgesetzt werden. Nur das ist zur Vollständigkeit im gegenwärtigen Zusammenhang unerläßlich, die leitenden allgemeinen Gesichtspunkte noch einmal kurz hervorzuheben und des großen Mannes Rang und Platz in der Geschichte der deutschen Volksschule genauer zu bestimmen.

Das pädagogische Interesse zeigt sich bei Luther von vorn herein mit dem kirchlich reformatorischen innig verquickt. Es ist nicht richtig, als obersten Gesichtspunkt für seine Gedanken vom Schul- und Erziehungswesen den humanistischen, philologischen hinzustellen und daraus zu erklären, daß die Wittenberger Reformation unmittelbar und tiefer eingreifend auf das gelehrte Schulwesen als auf die allgemeine Bildung und Beschulung des Volkes gewirkt hat. Wie hoch der Übersetzer der Bibel, der Anwalt des reinen Evangeliums die drei Sprachen, Hebräisch, Griechisch, Latein, oder kurz „die Sprachen" schätzte und schätzen mußte: doch gelten sie ihm bekanntlich nur als Scheide, darin als Schwert des Geistes das Evangelium steckt. Neben und mit dem christlich-religiösen ist es aber der ethisch-pädagogische Gesichtspunkt, der den humanistischen bei ihm weit überragt. Mit Recht ist a. a. O. S. 188 Luthers Sermon vom ehelichen Stande aus der Epiphanienzeit des Jahres 1519, also nicht anderthalb Jahre nach Beginn des gesamten lutherischen Streites, hervorgehoben. Daß die Kinder zu Gottes Dienst, Lob und Ehre erzogen werden, bezeichnet er dort als das fürnehmste Amt der Ehe. „Es ist nichts mit Wallfahrten nach Rom und Jerusalem; es ist nichts Kirchen bauen, Messen stiften oder, was für Werke sonst genannt werden mögen, gegen dies eine Werk, daß Eheleute ihre Kinder erziehen. — Wiederum ist die Hölle nicht leichter verdient, denn an seinen eigenen Kindern. — Es ist auch kein größerer Schade der Christenheit, denn der Kinder versäumen. Soll man der Christenheit wieder helfen, so muß man fürwahr an den Kindern anheben, wie vorzeiten geschah. — Willst du endlich alle deine Sünde büßen und den höchsten Ablaß hier und dort erlangen, selig sterben und dein Geschlecht auch zeitlich weit und ferne strecken, so schau nur mit allem Ernst auf dies Stück, die Kinder wohl zu ziehen. Kanstu es nit, so bitt und such andere Leut, die es können, und laß dich kein Geld, Kosten,

Müh' und Arbeit dauern. Denn das sind die Kirchen, Altäre, Testamente, Vigilien und Seelenmessen, die du hinter dir lässest, die dir auch leuchten werden im Sterben und wo du hinkömmst." Man beachte hier als Hauptpunkt, daß Luther die Schulerziehung durch andere, sachkundige Leute als nötige und heilsame Ergänzung der zuerst und zuoberst in Betracht kommenden häuslichen und elterlichen Erziehung wertet, und sodann als einen Nebenpunkt, dessen kritische Wichtigkeit später einleuchten wird, daß er schon damals von der Vorstellung einer guten alten Zeit beherrscht war, die hinter der gegenwärtigen Zerrüttung der Christenheit liegen und die ideale Aufgabe christlicher Erziehung reiner und vollkommener gelöst haben sollte.

In der Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung" (Juni 1520) verlangt Luther: „Für allen Dingen sollt in den hohen und niedern Schulen die fürnehmest und gemeinest Lektion sein die heilige Schrift, und den jungen Knaben das Evangelium. Und wollt Gott, ein igliche Stadt hätte noch ein Maidlinschulen, darinnen des Tages die Maidlin ein Stunde das Evangelium höreten. Sollt nicht billig ein jeglich Christenmensch bei seinen neun und zehn Jahren wissen das ganze heilig Evangelium, da sein Namen und Leben innen stehet? Lehret doch eine Spinnerin und Nähterin ihre Tochter dasselbe Handwerk in jungen Jahren. Aber nun wissen das Evangelium auch die großen, gelehrten Prälaten und Bischöfe selbst nicht! — Diesen elenden Jammer sehen wir nicht, wie jetzt auch das junge Volk mitten in der Christenheit verschmachtet und erbärmlich verdirbt, gebrechenshalben des Evangelii. — Die Jugend hat niemand, der für sie sorget. Es geht jedes hin, wie es gehet, und sind ihnen die Oberkeiten ebensoviel nutz, als wären sie nichts." Auch hier finden wir keineswegs den damaligen Stand des Jugendunterrichtes anerkannt, sondern vielmehr dessen jämmerlichen Verfall bitter gerügt.

Nimmt man mit diesen ersten Äußerungen des Reformators die bereits 1518 beginnende Bemühung um geeignete volkstümliche Form für grundlegenden Unterricht im Christentume zusammen — eine fortlaufende Reihe von der „Auslegung deutsch des Vater-Unsers für die einfältigen Laien" des Jahres 1518 bis zu den beiden Katechismen von 1529 —, so kann man nicht zweifeln, daß von Haus aus dem Reformator die Pflicht geistlicher wie weltlicher Oberkeit klar vor Augen stand, für allgemeinen christlichen Unterricht der Jugend aller Stände des Volkes, und zwar besser und durchgreifender als bisher, zu sorgen. In seinen tiefsten, maßgebendsten Grundsätzen liegt es, daß er die Schranken dieser allgemeinen christlichen Volksbildung nicht enger ziehen konnte und durfte als die des bereits 1520 mit ebensoviel Klarheit wie Nachdruck verkündeten allgemeinen Priestertumes der Christen. Zwar begegnet von früh an noch ein zweiter leitender Gedanke in den reformatorischen Schriften Luthers. Die Christenheit bedarf für weltliche und geistliche Ordnung geeigneter Organe, d. i. wissenschaftlich gebildeter Beamter. Schule,

Lehrer, Eltern haben die heilige Pflicht, auch diesem Bedürfnisse gerecht zu werden, indem sie Knaben, die zu höheren Ämtern und gar zum Regimente taugen, aus der Menge aussondern und der ihrem inneren Beruf angemessenen Bahn zuführen. Dazu muß, wenigstens in seinen Anfangsstufen, auch der gelehrte Unterricht thunlichst weit im Volke sein Netz ausspannen; nur nicht in der bisherigen planlosen Art, bei der fast die Mehrzahl der Studenten in jahrzehntelangem Lotterleben verkam, ohne selbst nur für den Verstand etwas Rechtes als Frucht davon zu tragen. Man muß zugeben, daß Luther die beiden leitenden Gesichtspunkte der allgemeinen christlichen Volksbildung und der Vorbildung von Geistlichen, Beamten, Lehrern u. s. w. durch gelehrten Unterricht nicht immer scharf auseinander gehalten und daß er im weiteren Verlaufe seiner reformatorischen Thätigkeit und seines Zusammenwirkens mit dem humanistischen Praeceptor Germaniae Philipp Melanthon klarer diesen Begriff des gelehrten evangelischen Schulwesens als den der Volksschule in sich ausgeprägt hat. Allein vorhanden und durchaus lebenskräftig war auch dieser in ihm. Geht er hinsichtlich der männlichen Jugend, soweit es mehr als Einprägung der christlichen Hauptstücke gilt, allzuleicht in jenen anderen über, so liegt er in der von früh an von Luther vertretenen Forderung einer allgemeinen volkstümlichen Maidlinschule für die weibliche um so deutlicher vor.

Bezeichnend für dies Verhalten Luthers zur Schulfrage ist die erste nachweislich unter seinem unmittelbaren Einflusse zu stande gekommene Schulordnung, die einen Teil der berühmten „Ordnung eines gemeinen Kastens" für Leisnig bildet. Die Stadt Leisnig hatte sich 1522 entschlossen, nach Karlstadts Vorschlage mit Ausschüttung aller kirchlichen Einkünfte in eine gemeinsame Kasse vorzugehen, aus der dann kirchliche und Schulbedürfnisse zu befriedigen waren. Luthers Besuch in Leisnig Ende September 1522 auf wiederholte Einladung wird damit in Zusammenhang stehen. Wenigstens hat er die ihm im Januar 1523 zugestellte Leisniger Kastenordnung alsbald unter seinem Namen herausgegeben. Am Schlusse der Vorrede rät er, aus den Bettelklöstern in Städten gute Schulen für Knaben und Meydlyn zu machen, wie sie vor Zeiten gewesen seien, soweit dazu Bedürfnis vorhanden; übrigens sie zu städtischen Häusern umzugestalten. In dem für die Schulen unmittelbar maßgebenden Abschnitte wird zunächst das Betteln fremder Schüler in Stadt und Gebiet „abgeleget", wie es gleichfalls schon ein Jahr früher in Wittenberg vor Luthers Rückkehr von der Wartburg verboten war. Dann wird vorgeschrieben, daß die zehn Vorsteher Macht und Befehl haben sollen, einen Schulmeister für die jungen Knaben nach eingeholtem Rate der Geistlichen zu berufen. Ein frommer, untadeliger, wohlgelehrter Mann soll zu christlicher, ehrlicher und ehrbarer Zucht und Unterweisung der Jugend als einem hochnötigen Amte vorgesetzt werden und dafür ein namhaftig Jahrgeld, sowie von ortsfremden Schülern billigen Schullohn empfangen; denn auf ihre eigene Kost, jedoch nicht auf Bettelei, sollen auch solche Fremde christlicher Zucht und Lehre in Leisnig, wenn sie wollen,

teilhaftig werden. Daß hiebei mindestens in erster Reihe an schlichten deutschen Unterricht gedacht war, legen die Worte selbst, wie die einfache Gegenüberstellung der Knaben- mit der Mädchenschule nahe. Von dieser heißt es: „Dergleichen soll aus unserm gemeinem Kasten durch die zehn Vorsteher eine ehrliche betagte, untadelige Weibsperson mit eim Jahrgelde und etlichem Vorrate vorsehen werden, die jungen Meidleyn under zwelf Jahren in rechter christlicher Zucht, Ehr und Tugend zu unterweisen und nach Inhalt der Ordenunge unsers Seelsorgerambts deutzsch schreiben und lesen lernen, etliche namhaftige Stunden bei hellem Sonnenscheine und an eim ehrlichen unvorbächtigen Orte." Von auswärtigen Schülerinnen soll auch diese Lehrfrau nach Rate der zehn Vorsteher „mogliche Belohnung" nehmen. „Die zehen Vorsteher sollen ye mit hochem Fleiß uff die Zucht und Regierunge dieser deutschen Schulen (Mehrzahl?) und jungen Meidlein Uffsehen haben, domitte christliche Zucht, Ehre und Tugend unverruglich (rücklich? oder rüglich?) erhalden werde. — Arme vorlassene Weyhsen sollen mit Zucht und Leibes Notdurft, bis sie ihr Brot verdienen und ererbeiten können, durch die Vorsteher ausm gemeinen Kasten innerhalb der Stadt und Dörfern unsers ganzen Kirchespiels nach Gelegenheit vorsorget werden. Ap (Ob) auch unter solchen Weyhsen oder armer unvormogender Leute Kindern junge Knaben befunden, welche zu der Schule wohl geschickt und begreifflich der freien Kunste und Schrifte sein wurden, die sollen neben den andern armen Menschen durch die Vorsteher ausm gemeinen Kasten erneret und vorsehen werden und die andern Knaben zur Arbeit, Hantwerken und ziemlichen Gewerben gefordert werden." Wie viel auch in diesem skizzenhaft gehaltenen Entwurfe — nach lokalgeschichtlicher Forschung nicht zum Vorteile der Leisniger Stadtschule — noch der Zukunft vorbehalten blieb: das ist schon aus ihm klar, daß seinen Verfassern, daß Luthern von vornherein zwei Stufen des Unterrichtes auch für Knaben vor Augen schweben, die deutsche Schule, in der thunlichst alle Ingenia zu erproben sind, und die freien Künste und Schrifte, zu denen daraus die Begabteren aufsteigen.

Das ist in allen wesentlichen Punkten Luthers Standpunkt auch noch in der Magna Charta des reformatorischen Schulwesens und -strebens, der Schrift „An die Bürgermeister und Ratsherren allerlei Städte in deutschen Landen", daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, von 1524. Dieses hochwichtigen Schriftstückes Gedankengang und Inhalt ist in großen Zügen Gesch. der Erz. II, 2, S. 198 ff., glücklich wiedergegeben. Hier daher zur Ergänzung nur die für unseren Zusammenhang und die Grundlegung der Volksschule maßgebenden Sätze. „Ists doch auch nicht," schreibt Luther, „meine Meinung, daß man solche Schulen anrichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre hat über dem Donat und Alexander gelernt und dennoch nichts gelernt. Es ist izt eine andre Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tags eine Stunde oder zwo lasse zu solcher Schule gehen und nichtsdesto-

weniger die andre Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und, wozu man sie haben will; daß beides neben einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann. Bringen sie doch sonst wohl zehenmal soviel Zeit zu mit Käulchenschießen, Ballspielen, Laufen und Rammeln. — Also kann ein Mägdlein ja so viel Zeit haben, daß sie des Tags eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäfts im Hause wohl warte; verschläfts und vertanzt es und verspielt es doch wohl mehr Zeit. Es fehlt allein, daß man nicht Lust noch Ernst dazu hat, das junge Volk zu ziehen, noch der Welt helfen und raten mit seinen Leuten. Der Teufel hat viel lieber grobe Blöche und unnütze Leute, daß den Menschen ja nicht so wohl gehe auf Erden. — Welche aber der Ausbund darunter wären, der man sich verhoft, daß geschickte Leute sollen werden zu Lehrern und Lehrerin, zu Predigern und andern geistlichen Ämtern, die soll man desto mehr und länger dabei lassen oder ganz daselbst zu verordnen; wie wir lesen von den h. Märtyren, die S. Agnes und Agatha und Lucia und dergl. aufzogen; daher auch die Klöster und Stifte kommen sind, aber nu gar in einen andern verdammten Brauch verkehrt. Und das will auch wohl not sein; denn der beschorne Haufe nimmt fast ab: so sind sie auch das mehrer Teil untüchtig zu lehren und zu regieren; denn sie können nichts, ohne des Bauchs pflegen, welches man auch sie allein gelehrt hat. So müssen wir ja Leute haben, die uns Gottes Wort und Sakrament reichen und Seelwarter sein im Volk. Wo wollen wir sie aber nehmen, so man die Schulen zergehen läßt und nicht andere christlichere aufrichtet? — sintemal die Schulen, bisher gehalten, ob sie gleich nicht vergingen, doch nichts geben mögen denn eitel verlorne schädliche Verführer."

Man beachte, wie auch hier das dringende Bedürfnis einer besseren evangelischen Jugendbildung in seiner ganzen Allgemeinheit aufgefaßt und diese Jugendbildung dann — von Akademie und Hochschule abgesehen — in zwei Stufen gegliedert wird, deren erste und unterste, sagen wir kurz: die Volksschule, Luther auf das bescheidenste Maß von einer täglichen Stunde für Mädchen und zwei für Knaben einschränkt, nur um sie der Bedenklichkeit der nächstberufenen, regierenden Kreise mit thunlichstem Erfolge zu empfehlen. Denn freilich klagt er bitter genug, daß man durch und durch die Schulen in deutschen Landen zergehen lasse, und daß seine Anhänger säumig und träge seien, an Stelle der alten Schulen in Stiften und Klöstern, die nur zu wohl den Untergang verdienen, gute Schulen zu stiften oder jene in diese umzuwandeln. Wie nun daraus wieder die ultramontane Geschichtschreibung unserer Tage ein Zeugnis „für die Blüte der alten katholischen Schulen", d. i. derjenigen, welche die Reformation vorfand, drehen kann, ist fast so unbegreiflich wie das andere, daß sich damit hie und da protestantische Leser einschüchtern lassen. Luther sagt, daß „die hohen Schulen schwach werden, die Klöster abnehmen". Er kennt auch die Gründe. Geistlicher Stand und Klosterleben haben ihren Heiligenschein verloren; sie haben aufgehört, sicheres und be-

quemes Dasein zu verbürgen; daher werden sie nicht mehr gesucht, und die breiteste Straße zu ihnen, das mittelalterige Schulwesen mit seinen bettelnden, schweifenden Haufen, seinen rohen, unwissenden Bacchanten und Schützen, verödet. Das neue Gesundere muß sich erst gestalten und gestaltet sich dem eifernden Reformator viel zu langsam. Aber das, was er vorgefunden, ist ihm nur Satans Meinwerk oder höchstens leichtgewurzeltes Gras, das verdorren muß, sobald, wie jetzt, Gottes Geist durch sein wiedererwachtes Wort drein weht. Er glaubt von einer Zeit zu wissen, „da die Christen ihre Kinder christlich aufzogen und lehren ließen"; aber das ist die gute alte Zeit, deren Segen Satan nicht ruhen ließ, bis es gelang, seine Netze auszubreiten, d. h. Klöster, Schulen und Orden im Sinne der Verdienstlehre anzurichten. Es ist also die Zeit des christlichen Altertumes, der „lieben Väter", das Weltalter, ehe der Papst und mit ihm der verderbliche Wahn der Werkgerechtigkeit emporkam. So wenigstens in der kirchengeschichtlichen Vorstellung des Reformators, für deren genauere kritische Würdigung hier nicht der Ort ist. Besonders aber sagt Luther von Blüte der deutschen Schulen, des Volksschulwesens vor 1517 hier kein Wort. Man könnte nach seinem Briefe von 1524 gar nicht ahnen, daß es schon vor ihm solche Schulen, namentlich auch für Mädchen, gegeben hat. In Predigten und Mahnschreiben an den Kurfürsten und andere Obrigkeiten setzt er sonst billiger voraus, daß neben den Kirchen auch vielfach Schulen aus älterer Zeit vorhanden sind, so daß er oft mehr auf Erhaltung und Ausbau als auf Schaffung der Schulen dringt. Aber nirgend noch habe ich gefunden, daß er über des Papsttumes und der Papstkirche Leistungen im Schulwesen anders als wegwerfend und mit schneidender Schärfe geurteilt hätte.

So sehr Luthern die Sache der christlichen Volksbildung und geradezu der Volksschule am Herzen lag, ist er doch nicht eigentlich als ihr Organisator aufgetreten. „Ich weiß wohl," schreibt er an die Ratsherren, „daß andere könnten besser haben ausgerichtet; aber weil sie schweigen, richt ichs aus als gut ichs kann." Das scheint mehr als artige Bescheidenheit zu sein. Er läßt es gar geschehen, daß aus Anlaß der kursächsischen Visitation sein Freund Philippus einen Schulplan entwarf, der lediglich die lateinische Schule mit ihren drei Haufen ins Auge faßt, während er selbst doch auch später den Gedanken festhält, daß überall der Küster zugleich Schulmeister sein und, wo möglich, jedermann sein Kind zur Schule schicken solle. Herrliche Gaben hat er dann aus Anlaß der Visitation in beiden Katechismen, hat er mit seiner deutschen Bibel und seinen deutschen Gesängen der Volksschule verehrt, Kleinode, die bis heute aus ihr nicht geschwunden sind, wenn sie auch längst nicht mehr ihre einzigen Lehrbücher ausmachen. Auch hat Luther zwei überaus wichtige Grundsätze zuerst oder doch zuerst mit dem Nachdrucke ausgesprochen, der sich weithin vernehmbar macht, daß nämlich die Obrigkeit sowohl Bau und Erhaltung der Schulen den Gemeinden als Pflicht auflegen, wie die Eltern zwangsweise anhalten kann und womöglich soll, ihre Kinder

zur Schule zu schicken. Erst im 19. Jahrhunderte haben diese Grundsätze klare und volle gesetzliche Sanktion und praktische Durchführung gefunden.

Luther zur Seite stand auch auf diesem Felde sein getreuer Philipp Melanthon. Ja er gerade hat den Ehrennamen Praeceptor Germaniae, der einst in Karls des Großen und seiner Nachfolger Tagen Hrabanus Maurus schmückte, für immer davongetragen. Doch besteht zwischen Luther und Melanthon der wichtige und folgenreiche Unterschied, daß der jüngere Freund des großen Reformators umfassendere Idee einer allgemeinen evangelisch-deutschen Volkserziehung als der Grundlage jeder höheren Geistesbildung nicht verstand und nicht würdigte. Nicht daß er Luthers auf die Volksschule bezüglichen Vor- und Ratschlägen irgend widerspräche. Aber nirgend geht er darauf ein, so daß nach seines gründlichen Biographen Karl Hartfelders Zeugnisse die Volksschule in Melanthons Leben keine nachweisbare Stelle eingenommen hat. Vielmehr beginnt Melanthon seinen berühmten Plan einer dreiklassigen Lateinschule, der als letztes Kapitel des „Unterrichtes der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentume Sachsen" (Wittenberg 1528) erschien, mit der ganz allgemein gehaltenen Mahnung, die Schulmeister sollen Fleiß ankehren, daß sie die Kinder bloß Latein lehren und nicht Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, wie etliche bisher gethan. In der That folgt denn im Unterrichte des ersten Haufens sofort auf das Lesen- und Schreibenlernen aus „der Kinder Handbüchlein, dar Alphabet, Vaterunser, Glaub' und andere Gebot innen stehen", die Einführung ins Lateinische durch die damals noch unvermeidlichen mittelalterigen Lehr- und Lesebücher des Donat, des Alexander de Villa Dei und des angeblichen Kato. Es ist durchaus wahrscheinlich, daß Melanthon eine deutsche Volksschule neben der lateinischen Schule überhaupt nicht für nötig hielt, sondern meinte, die minder begabten und minder eifrigen Ingenia würden bei gehörig strenger Auswahl für die oberen Stufen seiner Lateinschule von selbst in den unteren Haufen zurückbleiben und aus diesen ins praktische Leben übertreten. Hier wie in anderen wichtigen Hinsichten hat offenbar des trefflichen, in dem, was er übersah, emsigen und gewissenhaften Magisters Mitwirken bei dem großen Werke Luthers nicht bloß Nutzen und Segen, sondern daneben den großen Schaden gebracht, des genialen Mannes große, tiefe, umfassende Gedanken für den praktischen Gebrauch in engeren Gesichtskreis und in unzulängliche, starre Formeln zu zwängen.

Zum Glücke gab es unter Luthers Werkgenossen jedoch noch Männer, die dem vollen Verständnisse seiner Absichten hinsichtlich des Schulwesens näher kamen. Ein Überblick über die wichtigsten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts für die protestantischen Gebiete Deutschlands wird das im nächsten Kapitel beweisen. Hier vorab nur zwei Namen von Männern, deren segensreiche, tief eingreifende Thätigkeit in Nord und Süd unseres Vaterlandes schon den ersten zarten Pflanzen auch des Volksschulwesens zugewandt war und dauernd zum Frommen gereicht hat, des

Pommers **Johannes Bugenhagen** (1485—1558) und des Schwaben **Johannes Brenz** (1499—1570).

Mehr an Melanthons als an Luthers Art erinnert bei aller scharfgeprägten Eigentümlichkeit der Reformator der deutschen Schweiz **Ulrich Zwingli** (1484 bis 1531); wenigstens gilt dies von seiner Stellung zum Schulwesen. Auch er ist lebendig davon durchdrungen, daß mit Herstellung der Kirche in ursprünglicher Reinheit gründliche Besserung des Erziehungs- und Schulwesens Hand in Hand gehen muß. Herrliche Worte über Notwendigkeit und Wert christlicher Erziehung und Bildung nicht bloß des Verstandes, sondern auch des Gemütes findet man in seinen Schriften, namentlich in der seinem Stiefsohne Gerold Meyer gewidmeten Schrift: „Wie edle Jünglinge zu erziehen sind“ (1523). In der deutschen Übersetzung hat man ihr den Titel gegeben: „Herrn Ulrich Zwinglis Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll“ (1524). Gewiß können viele der dort aufgestellten Sätze ohne weiteres auf das gesamte Gebiet der Jugenderziehung angewandt werden und legen diese weitere Anwendung nahe. Aber auch die besten Kenner seiner Schriften wissen aus diesen nicht nachzuweisen, daß persönlich Zwingli dem deutschen- oder Volksschulwesen unmittelbare Teilnahme gewidmet habe, und Schulen für die weibliche Jugend scheint er nicht einmal der Rede wert zu achten. Das von Karlstadt in Wittenberg 1520 und 1521 angeregte, im Jahre darauf zu Leisnig unter Luthers Mithilfe versuchte Verfahren, die erledigten Kirchengüter einzuziehen und für den nötigen Neubau von Kirche und Schule auszunutzen, hat der Zürcher Reformator mit anerkennenswerter Folgerichtigkeit bereits 1523—1525, und zwar thatsächlich vorwiegend der Schule zu gut, durchgeführt. Aber es entstand dadurch aus dem Chorherrenstift am Großen Münster zu Zürich eine weithin wirksame theologische Akademie. Die beiden lateinischen Schulen wurden zur Vorbereitung auf die akademischen Studien reorganisiert, auch auf dem Lande die Gründung ähnlicher gelehrter Schulen versucht; die deutschen Schulen scheinen von Zwingli gänzlich übergangen worden zu sein. So Dr. **Ernst** in der Würdigung Zwinglis vom pädagogischen Gesichtspunkt aus. Und dabei gab es nach allen Anzeichen, obzwar nicht ausdrücklichen Zeugnissen, bereits deutsche Schulen in Zürich. Von dem Zürcher Kalender aus dem Jahre 1508, der das Vorhandensein der Gelegenheit zu volkstümlicher, unlateinischer Schulbildung der Kinder unbefangen und ohne weiteres voraussetzt, war bereits oben die Rede.

Dem gegenüber ist es für die allgemein geschichtliche Auffassung der Zeit um so bedeutsamer und zugleich für die gewaltige, auch dorthin übergreifende Kraft der reformatorischen Ideen Luthers ein beredtes Zeugnis, daß die eigentliche Volksschule in der Schweiz ebenfalls erst von der Reformation, in Zürich besonders von Heinrich **Bullinger** (1504—1575), Zwinglis Jünger und Freunde, als allgemeine, für notwendig anerkannte öffentliche Anstalt begründet würde. Einige Sätze aus O. **Hunzikers** trefflicher Geschichte der schweizerischen Volksschule mögen

dieses Kenners Urteil darüber ausdrücken und gleichzeitig die Betrachtung über das Verhältnis von Reformation und Reformatoren zur Volksschule würdig abschließen. Er sagt: „Die Kirchentrennung im Anfange des 16. Jahrhunderts ist ein tief eingreifendes Ereignis auch für die Schulgeschichte. Ihr verdankt vorab die Volksschule, daß sie zu deutlichen Umrissen gelangte, und daß in der religiösen Volksbelehrung landauf landab ein fester Punkt gegeben wurde, an den sich allerorts weitergehende Bestrebungen für Volksbildung anschließen konnten. — Nicht daß sie die allerersten Anfänge der Volksschule begründet hätte, wie man dies bisweilen darstellte. Die deutschen Schulen haben ihren Ursprung tief im Mittelalter; Begharden und Brüder des gemeinsamen Lebens haben schon vor der Reformation manches für die geistige Hebung der unteren Volksklassen gethan. — Aber daß nun zuerst das Bedürfnis erwachte, allgemein und systematisch zu Stadt und Land bestimmte Kenntnisse unter das Volk zu verbreiten, und daß der Staat mit seiner Autorität diese Bestrebungen in die Hand nahm, das ist neu, und das ist die Frucht der Reformation. — Doch darf man, was die Reformation unmittelbar neu hinzugebracht hat, auch nicht zu umfassend denken. Sie hat die Volksschule in unserm Sinn, eine Anstalt, die ihren Zweck lediglich in ihrem Begriff findet, nicht geschaffen. Solche Ideen kommen überhaupt zu ihrer Ausgestaltung nicht in einem Menschenalter, nicht in einem Jahrhundert.“

2. Deutsches Schulwesen des 16. Jahrhunderts; Schulordnungen.

Man darf, was das Jahrhundert der Reformation unmittelbar für das Volksschulwesen geleistet, nicht überschätzen. Bis ans Ende dieser Zeit und weit darüber hinaus hallt Luthers Klage über das Daniederliegen des Schulwesens, namentlich auch der sogenannten deutschen Schulen, wieder. Zahlreiche Visitationsberichte gerade aus evangelischen Ländern und Städten bezeugen, wie weit man hinter dem aufgestellten Ideale zurückblieb, und wie leicht selbst, was man der Trägheit berufener Pfleger abgerungen, wieder verfiel. Wenn man überdies gewisse Sittenrichter und Strafprediger der Zeit hört, so könnte man denken, daß es kaum je ein ungezogeneres Geschlecht gegeben habe, als das des späteren 16. Jahrhunderts.

Indes soll man andererseits nicht zuviel auf solche Jeremiaden geben. Sie sind bekanntlich beliebte Tonart bei geistlichen Kritikern; und unser großer Luther ist von der kleinen Schwäche nicht freizusprechen, daß der Eifer seiner Polemik ihn leicht zu Schwarzmalerei und unbilliger Übertreibung fortreißt. Mit fast gleicher Schärfe schilt er z. B. in seinem 1530 auf der Feste Koburg verfaßten „Sermon oder Predigt, daß man solle Kinder zur Schule halten“, „die losen Scharrhansen, die alle Lehre und Kunst vorachten und nichts rühmen können, denn daß sie Harnisch führen und zwei Beine über ein Roß hängen; die reichen Geizwänste, die als des Mammons Karthäuser und Mönche jenes ihres Abgottes Tag und Nacht warten,

und die gemeinen Geizwänste, welche die Kunst so hoch verachten und sprechen: Ha, wenn mein Sohn deutsch schreiben, lesen und rechnen kann, so kann er gnug. Ich will ihn zum Kaufmann thun!" Er droht, solche Leute sollen, durch die üblen Folgen des Mangels an gelehrten Männern für Ordnung und Sicherheit im öffentlichen Leben erschreckt, in Kürze „so körre werden, daß sie einen Gelehrten gern aus der Erden zehn Ellen tief mit den Fingern grüben". Die so verdrüßliche, ungeschliffene, unchristliche Worte reden und weder Gott selbst noch ihren Kindern so viel Ehre und Gutes gönnen, daß sie besonders begabte Söhne zur lateinischen Schule bringen, nennt er verfluchte undankbare Schelme, um deren willen nicht Wunder wäre, ob Gott beide, Thür und Fenster, in der Hölle aufthäte und ließe unter die Deutschen eitel Teufel schneien und schlacken oder ließe vom Himmel regnen Schwefel und höllisch Feuer und versenkte sie allsamt in Abgrund der Höllen wie Sodoma und Gomorrha. Nach solchem heftigen Ausfalle kann und darf man nicht ohne kritischen Abzug die wirkliche Zeitlage beurteilen. Ist doch gerade diese herbe Rüge der spießbürgerlichen Ansicht vom Schulwesen für uns ein bedeutsames Zeugnis dafür, daß es mit der deutschen Schulbildung sechs Jahre nach dem Briefe an die Ratsherren bereits erheblich besser in Luthers Umgebung muß bestellt gewesen sein, da sie als etwas Verbreitetes und verhältnismäßig leicht Erreichbares vorausgesetzt wird. In dieser scharfen Tonart sind bekanntlich Luthers Anhänger seine gelehrigen Schüler gewesen. Sie klagen oft mit derselben Bitterkeit in Protokollen und Berichten über den gänzlichen Mangel einer Schule an dem einen, wie darüber am anderen Orte, daß die Bauern nur winters ihre Kinder zur Schule schicken wollen, sommers dagegen der Schulmeister oft nur sehr wenige Schüler vor sich habe. Daß überdies mit zunehmendem Alter jeder Mensch dazu neigt, seine Jugendzeit zu idealisieren und über die Gegenwart den Stab zu brechen, und daß diese schon von Horaz so treffend gezeichnete Schwäche der Greise ganz besonders bei der Geschichte des Schulwesens stets als unvermeidliche Fehlerquelle in Ansatz zu bringen ist, sei ebenfalls in diesem Zusammenhange als ein Kanon erwähnt, der im Obigen bezugs der Urteile Luthers und seiner Genossen über das Schulwesen des ausgehenden Mittelalters seine volle Berücksichtigung gefunden hat. Ganz vergeblich können der Natur der Sache nach die, selbst von Johannes Janssen ausdrücklich anerkannten, ernstlichen Bemühungen so vieler protestantischer Obrigkeiten um das Schul-, auch das Volksschulwesen in jener Zeit nicht geblieben sein und sind sie nicht geblieben. Luther selbst ist dessen Zeuge, wenn er unter anderem Gesichtspunkte doch wieder die Fortschritte des christlichen Schulwesens anerkennt, Sachsenland ein schönes Paradies nennt, desgleichen in der Welt nicht sei, weil darin so viele junge Pflänzlein zur Ehre Gottes erzogen werden, und gesteht (1530), wie sanft es ihm thut zu sehen, daß itzt junge Knäblein und Mägdlein mehr lernen, glauben und reden können von Gott und Christo, als zuvorhin und noch alle Stift, Klöster und Schulen gekönnt haben und noch können.

Ihren greifbarsten Ausdruck finden diese Bemühungen in den evangelischen Schulordnungen oder, richtiger gesagt, den Teilen der evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts, die vom Schulwesen handeln. Über eine Anzahl der wichtigeren unter ihnen muß hier etwas ausführlicher berichtet werden. Freilich hat in diesen Ordnungen gerade das deutsche oder Volksschulwesen erst sehr allmählich den gebührenden Platz erobert. Manche der älteren übergehen es ganz oder streifen es flüchtig. Einen bedeutenden Wendepunkt bildet in dieser Hinsicht die 1558 erflossene „Schulordnung" Herzogs Christoph von Württemberg, „wie es mit der Lehre und Disziplin in den Partikularschulen des Fürstentums Würtemberg gehalten werden solle". Sie steht gleichsam auf der Schwelle zwischen erster und zweiter Generation der Reformationszeit und bietet sofern auch zeitlich einen erwünschten Einschnitt.

Quell und Muster für die evangelischen Schulordnungen war offenbar die oben erwähnte Ordnung des gemeinen Kastens zu Leisnig, die im Jahre 1522 entstand und anfangs 1523 erschien. Eng schließt an sie die Stralsunder Kirchenordnung vom Jahre 1525 sich an, die in Abschnitt II, „Van der Schole", besagt: „Frye Schole for de Inwahner tho holden, dat de Armen sowol als de Ryken studeren können, iß nödig, soferne wy denken, de Erkenntnus des Evangelii (und?) der hilligen Schrift länger tho beholden. — (It) syn twee Scholen van Nöden: in der eenen, dar de jungen Knaben, in der anderen, dar de Magedeken underwyset werden. — Deme dat äuerste Predigtamt bevalhen is, de schall ok darup sehen, dat de latinsche Scholmeister gode Lehre den Kindern vorgeue, sampt den anderen de up der Scholen denen; denn idt werden upt allerminde ste dree Personen tho solker Scholen genog syn. — Alles, wat der Scholen uptholeggen is, is allene dit, dat se de Kinder myt allem Vlyte in rechtdhonigen Kunsten underwysen und lehren, nha Gades Worte tho leuen." Also zwei parallele, nach Geschlecht getrennte deutsche oder Volksschulklassen und neben, teilweise über der deutschen Knabenklasse eine lateinische. — Zwei bedeutsame Urkunden gleicher Art sind aus dem Jahre 1526 zu erwähnen: die von Johann Brenz verfaßte Kirchenordnung für Schwäbisch Hall und die von Franz Lambert von Avignon herrührende Reformatio ecclesiarum Hassiae, beschlossen auf der Synode zu Homberg. Die Kirchenordnung für Hall sagt im Abschnitte „Von der Schul" über die Volksschule: „Man hat wohl bishieher viel Kinder in die Schul geschickt. Dieweyl aber das Pfaffenwerk einen Stoß hat genommen, behält männiglich seine Kind daheim. — Dieweil nu die Eltern in diesem Falle ihre Kinder zu einem großen Nachteile des zukünftigen Alters und nachkumender Bürgerschaft versäumen —, so fällt solch Sorg als ander Geschäft, dem gemeinen Nutz furderlich, auf die Oberkeit, die nu Ampts halben schuldig ist, Weys und Ordnung anzurichten, darmit in Zuchten und Kunsten die Kinder werden ufferzogen. — So mocht es mit disser oder derglychen Ordnung fürgenommen werden. Zum ersten, daß ein gelehrter, in den Sprachen geschickter

Schulmeister sampt einem Cantore oder Provisore auff einen gemeinen Sold (von Pfrundengut oder woher es sein mocht genommen) bestellt wurde. — Zum andern sollt solche Bestallung auff der Kanzel gemeiner Bürgerschaft verkündigt werden und dabey fleißig ermahnt, die Kinder zur Schul zu schicken. Und dieweyl die Jungen gemeinlich zu Handwerken gezogen werden, so mochts ein solch Ordnung in der Schul haben, daß am Morgen die ältesten Knaben in die Schul gingen ein Stund lang und danach wiederum heimgeloffen von ihrn Vetern an die Handwerker nach ihrm Willen anzurichten. Darnach irgend umb achten gingen die jungsten Knaben in die Schul auf ein Stund lang. Nach Mittag um die zwolffen kämen wiederum die ältesten Knaben aber einmal ein Stund lang und nach ihnen die jüngsten, auff daß ein ykliche Partey in einem Tag zwo Stund in der Schul lernt: ein Stund vor Mittag, die ander nach Mittag; dann es nicht nutz ist, daß man die Jungen ein ganzen Tag zwing, by einander zu sitzen. So ist es auch nit fruchtbarlich, daß man sie mit viel Letzen (Lektionen) uberschutt, gleichwie es geschicht, so man ein Trechterlein in einer Flaschen steckend uberschutt, so rinnt es doch neben ab. Also auch mit den Jungen geschichts, so man sie uberledt, daß sie keins recht lernen. Darzu mocht ein igklicher Knab seiner Eltern Gelegenheit nach dennocht ein Handwerk lernen, daran er der zweyen Stunden halb nit viel versäumt. Laßt man doch sie lenger auf der Gassen umblauffen, im Winter zu Stelzen oder Sleyffen, im Sommer auf dem Underwerdt mit Mutwillen: so laß man sie zwo Stund in die Schul geen. Und wann es ye mit allen Jungen an Werktagen nit gesein mocht, so kann man es doch uff den Feyertag auch verordnen, daß der Schulmeister zwo Stund mehr oder minder Schul halt. Man helt doch den Jungen am Feyertag ein Schießen; wer wollt dann es nit billichen am selben Tag Schule zu halten. — Wann nu der jung Knab die Buchstaben kennt und ein klein wenig des Lesens berichtt wurd, mußte der Schulmeister, Prediger oder Pfarrer fleyßig achthaben auf den Knaben, ob er zu dem Latein tuglich oder nit were. So dann erfunden, daß er zu dem Latein untuglich, sollt man ihn furthin teutsch lehren schreyben und lesen, solang es den Eltern gefiel. Were er aber zu dem Latein und andern Sprachen tuglich, sollt er in dem Latein auffgezogen werden. — Es were auch vast gut, daß man für die jungen Tochter ein geschickte Fraw bestellt, welche am Tag zwo Stund wie der Schulmeister die Tochter in Zuchten, Schryben und Leßen underricht, wie dann der Apostel Paulus lehrt Tito I., daß die alten Weyber sollen gut Lehrerin sein, daß sie die jungen Tochter oder Weyber in Zucht underrichten. Die Geschrift gehort ye nit den Mannen zu allein; sie gehort auch den Weybern zu, so mit den Mannen gleych ein Himmel und ewig Leben warten." — Im selben Geiste, aber in praktischer Hinsicht etwas anders sind die Vorschriften der hessischen Reformation oder der Synodalbeschlüsse von Homberg (Kap. 30 und 31) gehalten. Über die Knabenschulen wird bestimmt: „In allen Städten, Flecken und Dörfern seien Schulen für Knaben, wo man diese die Rudimente und

die Lehre des Stiles (rudimenta et scribendi rationem) lehre, (bis diejenigen, die das) begehren, fähig sind für das Studium zu Marburg und dorthin kommen, Größeres zu hören. Und wenn in einigen Dörfern nicht alle Rudimente gelehrt werden können, sollen die Bischöfe (Pfarrer) oder deren Gehilfen die Knaben wenigstens lesen und schreiben lehren. Die Kirchen aber mögen darauf sehen, daß sie für diesen Dienst Geeignete auswählen, die zu guten Sitten und löblichen Studien die Knaben wirksam ermahnen können. Auch sollen diese mit allem Nötigen versehen werden, damit sie desto freier sich ganz diesem Geschäfte hingeben; und darüber sollen Visitatoren und Bischöfe wachen, da nicht wenig, sondern sehr viel darauf ankömmt, ob der Gläubigen Jugend wohl unterwiesen werde." — Über die Mädchenschulen schreibt das nächste Kapitel vor: „Es sollen außerdem in Städten, Flecken und womöglich auch in Dörfern Schulen für Mädchen sein, denen gelehrte (wohl unterrichtete) reife und fromme Frauen vorstehen, die jene des Glaubens Grundlagen lehren, desgleichen lesen, spinnen, sorgfältig und mühsam sein, damit sie später gute Hausfrauen werden. Bischöfe aber und Visitatoren sollen darauf dringen, daß das geschehe. Überdies wollen wir, daß so morgens wie nachmittages die Mädchen selbst sich üben in der heiligen Schrift, so daß sie einen Psalm gemeinsam lesen und ihrer eine ein Kapitel aus der Bibel, wie oben wegen der Knaben gesagt. Sie mögen das aber deutsch lesen." Es bleibt wichtig und bemerkenswert genug, daß so etwas gefordert wurde, auch wenn wir darin nicht rein und völlig die heutige Volksschule — wenigstens die für Knaben — wiedererkennen, und wenn wir einräumen müssen, daß die Homberger Beschlüsse in betreff des Schulwesens einstweilen fast ganz fromme Wünsche blieben.

An diese ersten kräftigen Äußerungen des reformatorischen Geistes auf dem Felde der Schule schließt sich zeitlich wie inhaltlich Johannes Bugenhagens, genannt Dr. Pommer (Pomeranus), hochverdienstliche organisatorische Thätigkeit. Längst bewährt als Humanist und Geschichtschreiber seiner heimischen Landschaft, wie als Leiter der lateinischen Schule zu Treptow an der Rega und des Priesterseminars (Collegium presbyterorum s. sacerdotum) im Kloster Belbuck, verließ Bugenhagen 1520, durch Luthers Schrift von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche gewonnen, Kloster und Heimat, um sich in Wittenberg den Reformatoren anzuschließen. Dort fand er Haus, Herd und Hirtenamt als städtischer Pfarrherr (1523) und Generalsuperintendent des Kurkreises (1536) sowie vierundsiebzigjährig (1558) sein Grab. Daneben entfaltete er rege auswärtige Wirksamkeit als Organisator von Kirchen und Schulen, teils persönlich wie namentlich in Braunschweig (1528), Hamburg (1529), Lübeck (1530), Pommern (1535), Dänemark, Norwegen, Schleswig-Holstein (1537—41), Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel (1543), Hildesheim, teils schriftlich wie nach Bremen (1534), Minden, Göttingen u. a. Grundlegend für alle späteren Ordnungen Bugenhagens ist die stadtbraunschweigische, aus der Gesch. der Erz. II, 2, S. 204, darum bereits einige Züge kurz hervor-

gehoben sind. Hier folge das für deutsches Schulwesen Wichtigste im plattdeutschen, leicht auch dem Oberdeutschen verständlichen Wortlaute, jedoch durch Übergehen einiger rednerischer, amplifikatorischer und paränetisch-dogmatischer Zwischenglieder wesentlich verkürzt. Der Abschnitt „Van den Scholen" beginnt mit einer allgemeinen Betrachtung: „It is billich unde christlik Recht, alse gesecht is, dat wy unse Kynderken Christo tor Döpe bringen. Overs nemand gedenket, dat uns nicht alleyne bevalen is de Kindere to döpen, sonder ock, wen de Tidt kumpt, to leren, alse gescreven is to vorn van der Döpe. — — Dorumme is hyr to Brunswig dorch den erbarn Radt unde de gantze Gemeyne vor alle andere Dinge vor nödich angesehen, gude Scholen uptorichten unde dar to besolden erlike, redelike, geleerde Magister unde Gesellen, Gade deme almechtigen ton Eren, der Jöget tome besten unde to willen der gantzen Stadt, dar inne de arme unwetene Jöget moge tuchtig geholden werden, leren de teyn Gebot Gades, den Loven, dat Vader unse, de Sakramente Christi mit der Utlegginge so vele alse Kynderen denet, item leren singen latinische Psalme, lesen ut der Scrifft latinische Psalme alle Dage. Dar to Scholekunst, dar ut me lere sulks vorstaen. Unde nicht alleyne dat, sonder ock dar ut mit der Tidt mogen werden gude Scholmeystere, gude Predigere, gude Rechtvorstandige, gude Arsten, gude gadesfruchtende, tuchtige, erlike, redelike, gehorsame, frundlike, geleerde, fredesame, nicht wylde, sonder frölike Borgere, de ock so vortan öre Kynder tome besten mogen holden unde so vortan Kyndes Kynd." Die Schulordnung geht nun, wie zu erwarten, zuerst ein auf die „twe guden latinischen Jungenscholen, de — wowol id ringe is in sulker Stadt — synd angesehen vor genöch: de eyne to Sunte Marten unde de andere to Sunte Catharinen." Übrigens kam bald darauf noch die Schule zu St. Ägidii als dritte Partikularschule und über den dreien in den vierziger Jahren das Pädagogium oder schola publica bei den Barfüßern als halbakademische Anstalt hinzu. Auch bestanden zwei Stiftschulen, zu St. Cyriaci und St. Blasii, neben den städtischen Anstalten fort, so daß an lateinischer Schulgelegenheit kein Mangel war. Obzwar manches in den ausführlichen Vorschriften Bugenhagens „van der Besoldinge der latinischen Scholen, van der Wöninge der Schölpersonen, van dem Arbeyde in den Scholen, van den Cantoren in den Scholen, van dem Ordele des Scholemeysters över de Jungen, dat de Scholen bestendich mogen syn", von allgemeinem, kulturhistorischem wie pädagogischem, Interesse ist, müssen wir zu zwei bescheidenen Anhängen dieses Kapitels eilen: „Van den düdeschen Jungenscholen" und „Van den Juncfrawenscholen". „Den beyden düdeschen Scholemeystern, van deme erbarn Rade angenamen, schal me det Jares ut der Gemeynen Schatkasten Geschenke geven. Davor scholen se schuldich syn, ören Jungen to etliken Tiden wat Gudes to leren ut deme Wörde Gades, de teyn Gebot, den Loven, dat Vader unse, van den beyden van Christo ingesetteden Sacramenten mit korter Düdinge unde christlike Senge 2c. (so!) Sus scholen de Jungen, de se leren, en den Sold unde Lon vor ören Arbeit geven, deste riker

unde mehr, de wile se nicht so lange derven leren alse de latinischen, ock darumme dat sulke Meystere neynen anderen Sold hebben." — Ausführlicher wird von den Mädchenschulen gehandelt. Man wird des Verfassers Absicht treffen, wenn man das dazu Geeignete auf die deutschen Knabenschulen als unter die angedeuteten Caetera gehörig mitbezieht. „Ver Juncfrawenscholen scholen geholden werden, in ver Örden der gantzen Stadt wol gelegen, darumme dat de Juncfrawen nicht verne van ören Elderen scholen gaen. De Scholemeysterinnen wil eyn erbar Radt vorschaffen unde annemen, de in deme Evangelio vorstendich syn unde van gudeme Gerüchte. Den schal me ock eyner jewelikeu ut der Gemeynen Schatkasten Geschenke geven unde laten en neyne nöt liden, alse der gantzen Stadt christlike Denerinnen. Darvor scholen se weten, dat se der Stadt mit öreme sulkem Denste vorplichtet synt. — Den Sold overs unde dat Lon vor ören Arbeyt scholen de Ölderen der Juncfrawen, so se vermögen synt, beste mer unde rikliker gewen unde betalen alle Jare, unde Andel des Jacrlones alle Verndel Jares unde to Tiden wat in de Kokene, dewile sulke Lere Moye unde Arbeyt by sik hefft, unde wert doch in ringer Tydt utgerichtet. Wente de Juncfrawen darven alleyne lesen leren unde hören etlike Düdinge up de teyn Gebade Gades, up den Loven unde Vader unse, unde wat de Döpe is unde dat Sacramente des Lives unde Bludes Christi, unde leren utwendich upseggen etlike Spröke ut deme nyen Testamente van deme Loven, van der Leve unde Gedult edder Crütze unde etlike hilge, den Juncfrawen denende Historien edder Geschichte to Övinge örer Memorie edder Gedechtnisse, ock mit sulker Wise intobyldende dat Evangelion Christi, darto ock christlike Senge leren. Sulks könen se in eyneme Jare edder tome högesten in twen Jaren leren. Darumme gedenken de Ölderen ock, dat se den Meysterinnen nicht toringe geven vor sulken Arbeid, wo wol in korter Tidt gedaen. — Unde de Juncfrawen scholen men eyne Stunde edder tome högesten twe Stunde des Dages in de Schole gaen. De andere Tidt scholen se överlesen, item den Ölderen denen unde leren husholden unde tosehn &c. — Van sulken Juncfrawen, de Gades Wört gevatet hebben, werden dar na nutlike, geschickede, frölike, fruntlike, gehorsame, gadesfrüchtende, nicht bylövische und egenköppische Huesmoderen, de öre Volk in Tüchten konen regeren unde de Kyndere in Gehorsame, Eren und Gadesfrüchten upten. — So övers eyn Borger gantz arm were unde wolde syne Dochter ock gerne leren laten, de spreke de Vorstenderen der gemeynen Kasten der Armen to in syner Pare, dat se wolden sulk utrichten umme Gades willen &c." — Durch diese öffentlichen Schulen schien nun Bugenhagen und seinen Mandanten das Bedürfnis der Stadt so völlig befriedigt zu sein, daß man alle Winkel- oder Privatschulen verbot, damit „dardorch den rechten guden Scholen nicht moge Afbroke geschehen". Man täuschte sich darin; die Klippschulen sind stets geblieben. Ebenso wird man mit den öffentlichen Mädchenschulen sich verrechnet haben. „Fast scheint es," so urteilt der angesehenste Kenner und Bearbeiter der braunschweigischen Schulgeschichte, D. F. Kol-

dewey, „als wären sie, wenn sie überhaupt ins Leben traten, bald wieder verschwunden.“

Aber wäre auch alles nach des Urhebers Sinn ins Leben getreten: wie weit von da bis zu wohlgeordnetem Volksschulwesen in unserem Sinne! Neben überwiegender Zahl öffentlicher, nach der Zeit Maße wohldotierter Lateinschulen, zwei halbprivate deutsche, deren Lehrer kein Gehalt beziehen, sondern außer einem Geschenke aus der allgemeinen Stadtkasse dafür, daß sie auch christliche Lehre ihrem sonstigen, ganz in ihr Belieben gestellten Lehrplane an- und einfügen, nur vom Schulgelde leben, das infolgedessen höher bei den deutschen als bei den lateinischen Schulen kömmt. Immerhin ist aber doch auch derer gedacht, die unlateinisch bleiben wollen und müssen. — Wenig weichen von der Braunschweiger Schulordnung die Hamburger (1529) und die Lübecker (1531) ab. In Hamburg ist nur eine „düdesche Schrifffchole“ bei St. Niklas vorgesehen; dagegen für jedes Kirchspiel eine Jungfrauenschule. Lehrer und Lehrerinnen erhalten Schulhaus und Wohnung gestellt oder bezahlt; wofür sie wie in Braunschweig verpflichtet sind, „ock sunderlike christlike Övinge mit ören Schölern unde Schölerinnen to hebbende unde se ock wat Christliks to leren, ock christlike Gesänge“. — In Wittenberg (Ordnung von 1533), wo auf Luthers und Bugenhagens Anhalten mit Zuthun des Rates eine Jungfrauenschule am Kirchhofe erbaut war, ist in deren Lehrplan auch das Schreiben aufgenommen, das fortan in den verwandten Ordnungen nicht wieder verschwindet. In Wittenberg scheint es eine öffentliche deutsche Knabenschule nicht gegeben zu haben; dagegen setzt die Bugenhagensche Ordnung für Schleswig-Holstein (1542) wieder deutsche Schulen für beide Geschlechter voraus. Sie sagt: „Up de düdeschen Scholen der Kinder unde Megedeken, de nicht Latin lernen, mach de Avricheit seen, dat se underholden werden; wy begeren nicht mer (denn) dat men solken Kindern benevenst anderer Geschicklichkeit den Anfang eines godtsaligen Levendes vorholde.“ Die ebenfalls Bugenhagische, durch die politischen Verhältnisse (Rückkehr Herzog Heinrichs des Jüngeren in sein Land) bald aufgehobene „Kerkenordeninge im Lande Brunschwig, Wulfenbüttels Dels“ (1543), verbietet den Pfarrern auf den Dörfern, Küster zu halten, die nicht helfen können, den Katechismum den Kindern und dem jungen Volke zu lehren. Ebenso setzen des Urbanus Rhegius lüneburgische (1531) und hannoverische (1536) Kirchenordnungen das Dasein von deutschen Schulen für beide Geschlechter voraus. Doch scheinen diese in Hannover lediglich Privatschulen gewesen zu sein, deren Meister und Meisterinnen vom Rate Erlaubnis einzuholen hatten. Von den Schulen „vor de jungen Dochters edder Medekens“, wo diese „up örer Wyse“ in christlicher Zucht lesen, schreiben und den Katechismus lernen, sagt Rhegius, gewiß ganz in Luthers, aber keineswegs, wie man sieht, in Janssens Sinne: „Sulche Tuchtscholen weren ock vortyden, do de Christenheyt ym Worde Gades geoveder (unde) gelernder was, alsse se nu lange Tydt gewesen ys.“ — Die Anweisung für den Schulmeister zu Durlach in Baden von 1536 macht

diesem zur Pflicht, daß er neben den Lateinschülern auch solche, die von ihren Eltern nicht zum Latein gezogen, sondern fürs Handwerk und andere Geschäfte bestimmt werden, mit Fleiß und Ernst unterweisen soll, teutsche Sprache zu lesen und zu schreiben. Winkelschulen, offenbar deutsche, kennt im Flecken Otterndorf die Kirchen- und Schulordnung fürs Land Habeln (1544); und den kurpfälzischen Vorschriften für die lateinischen Schulen von 1556 ist die Schlußnote angefügt, daß alles Gesagte, soweit es paßt, auch da gelten soll, wo nur deutsche Schulen sind, die der Pfarrer eben wie die lateinischen alle Monate wenigstens einmal zu besuchen hat. Schwerlich wird man je dazu gelangen, nur mit annähernder Sicherheit ein statistisches Bild von der Verbreitung der deutschen Schulen um die Mitte des 16. Jahrhunderts zu entwerfen. Aber das darf man als sicher hinstellen, daß durch den Einfluß Luthers und der übrigen Reformatoren deren Begriff und Bedürfnis in weiten Kreisen zum helleren Bewußtsein gelangt und deren Zahl erheblich gestiegen war. Besonders merkwürdig ist der Vorgang in Württemberg, der zugleich, wie bereits angekündigt, dazu angethan ist, die geschichtliche Betrachtung in einen neuen Zeitabschnitt, den der zweiten Generation des Reformationsalters, hinüberzuleiten.

Schon früher wurde bemerkt, daß Schwaben und Bayern unter den deutschen Reichsländern um 1500 hinsichtlich des Schul-, auch des deutschen Schulwesens neben den rheinischen Gebieten hervorragten. So scheint Württemberg zur Zeit des wieder eingesetzten Herzoges Ulrich (1534—50) eine stattliche Zahl deutscher Schulen besessen zu haben. Aber in kleinen Landstädten nahmen lateinische und deutsche Schulen sich gegenseitig Luft und Licht. Aus den Ansichten der Zeit ist nun erklärlich, daß der Herzog oder seine Räte in diesen Orten die deutschen Schulen zu opfern beschlossen. In der Visitationsordnung von 1546 heißt es demgemäß: „Nachdem in vielen, auch klainen Stetten neben den lateinischen auch teutsch Schulen seyn, dadurch die lateinischen Schulen verderbt und vil Knaben, so zu Lateinlernen und also zur Ehr Gottes auch Verwaltung eines gemainen Nutze geschickt, versombt (versäumt) werden, und aber (wiederum, andrerseits) ein jeder lateinische Schuler im Latein das Teutschschreiben und -lesen ergreift, so sollendt Gott dem Herrn (zu Ehren?) auch von eines gemainen Nutzes wegen die teutschen Schuelen in sollichen klainen Stettlin abgeschafft werden.“ Der Befehl bleibt bezeichnend genug, auch wenn man nicht mit Heppe und den Ultramontanen darüber hingleitet, daß er lediglich den „klainen Stettlin“, nicht den größeren Städten und nicht den Dörfern gilt. In den kleinen Städten trat nun, wo das herzogliche Gebot Folge fand, offenbar der Fall der Brenzischen Ordnung für Schwäbisch-Hall, der Durlacher Vorschrift u. s. w. ein, daß von denselben Lehrern der eine Knabe zum Latein gezogen, der andere im Deutschschreiben und -lesen notdürftig unterwiesen wurde. Allein das Gebot wird kaum vielerwärts befolgt sein; es trat zu schroff einem weitum empfundenen Bedürfnisse des Bürgerstandes entgegen. Ulrichs

Sohn und Nachfolger **Christoph** gestattete 1552 ausdrücklich: „In kleinen Stetten und Dörffern mögen die lateinische und teütsche Schulen wol beyeinander seyn. Will man aber besondere teütsche anrichten, so mag man es auf eigene Kosten thun und von gemainer Stadt Schul- und Holzgelt geben, aber nichts vom Kirchenkasten begeren."

Dreizehn Jahre nach 1546 erließ derselbe Herzog Christoph (1550—68) die sogen. große Württembergische Kirchenordnung, eigentlich genannt: „Summarischer und einfältiger Begriff, wie es mit der Lehre und Ceremonien in den Kirchen unsers Fürstenthumbs, auch derselben Kirchen anhangenden Sachen und Verrichtungen, bißher geübt und gebraucht, auch fürohin mit Verleihung Göttlicher Gnaden gehalten und volzogen werden solle." Der umfassende Abschnitt „Von den Schulen" erschien noch im selben Jahr auch besonders als „Schulordnung, wie es mit der Lehre und Disziplin in den Partikularschulen des Fürstentums Württemberg gehalten werden solle". **Janssen** fertigt diesen Erlaß mit den Worten ab: „Die Schulordnung war gut, ihre Wirksamkeit jedoch sehr gering." Wie schon bevorwortet, hat man die unmittelbaren Früchte dieser wie aller derartiger Ordnungen aus dem 16. Jahrhundert sich nicht zu glänzend vorzustellen. Aber, von einer höheren Warte aus angesehen, ist die Schulordnung des Jahres 1559 ein Werk von gewaltiger Tragweite. Ihr Einfluß liegt in fast allen folgenden Schulordnungen des protestantischen Deutschlands unverkennbar zu Tage und macht sie zu einer höchst denkwürdigen Urkunde für die Geschichte der Pädagogik und zu einem Ehrendenkmal ihres geistigen Urhebers Joh. **Brenz** wie ihres Erlassers Herzogs **Christoph**. Voran steht freilich auch hier das lateinische Schulwesen, das den weitaus breitesten Raum einnimmt; aber bedeutend genug bleibt, was für die deutsche Schule abfällt.

Am Schlusse des Vorwortes, nachdem von hohen Schulen und Universität gehandelt worden, heißt es da: „Als wir auch etliche namhaffte und volkreiche Flecken in unserm Fürstenthumb vnd gemeinlich hertschaffende Underthonen haben, so jrer Arbeit halber nit allezeit, wie not, jre Kinder selbst underrichten und weisen kinden, darmit dann derselben Arbeitenden Kinder in jrer Jugent nit versompt, furnämlich aber mit dem Gebett und Catechismo und daneben Schreibens und Lesens jrer selbs und gemeines Nutzens wegen, deßgleichen mit Psalmensingen dester baß underrichtt und christenlich aufferzogen (werden): Wöllen wir, wo biß anher in (solchen) Flecken Meßnereien gewesen, daß daselben teutsche Schulen zusammen mit den Meßnereien angerichtt, und darauff zu Versehung der teutschen Schulen und Meßnereien von vnseren verordneten Kirchenräten geschickte und zuuor examinierte Personen, so Schreibens und Lesens wol berichtt, auch die Jugend im Catechismo und Kirchengesang underrichten kinden, verordnet werden." Folgen sodann die besonderen Ordinationes aller vorgedachten Schularten: als Partikular- und Klosterschulen, Universität und theologisches Stift oder Stipendium — und zuletzt die für

die uns beschäftigende Schulart der deutschen Schulen. Wir erfahren da, daß in etlichen deutschen Schulen „nit allein die Knaben, sonder auch Döchterlin zur Schul geschickt werden", und daß in solchem Falle zwar beiderlei Kinder gemeinsam unterrichtet werden dürfen, aber „abgesundert, die Knaben allein und die Döchterlin auch besonder gesetzt und geleert werden sollen, und der Schulmeister keineswegs gestatte, under einander zu laufen oder mit einander unordentliche Gemeinsame zu haben und zu einander zu schlieffen". Der Abschnitt „von der Lehr" beginnt mit einigen methodischen Winken für den Lehrer. „So denn der Schulmeister die Schulkinder mit Nutz leeren will, so soll er die in drey Heüfflin teilen: das ein, darinnen diejhenigen gesetzt, so anfahen zu buchstaben; das ander die, so anfahen, die Syllaben zusammen schlahen; das drit, wölche anfahen lesen und schreiben. Deßgleichen under jedem Heüfflin sondere Rotten machen, also daß diejenigen, so einander in jedem Heüfflin zum gleichesten, zusammengesetzt. Darmit werden die Kinder zum Fleiß angereitzt und den Schulmeistern die Arbeit geringert. Die Schulmeister sollen auch die Kinder nit übereilen oder mit jnen fortfaren, sie haben denn dasjenig, so jnen der Ordnung nach fürgeben, wol und eigentlich gelernt." Außer dem Lesen, das nicht an „ergerlichen, schandtlichen, sektischen Büchern oder sonst unnützen Fabelschrifften, sondern an Christlichen Büchlin als der Taffel, darin der Catechismus, Psalmenbüchlin, das Spruchbüchlin Salomonis, Jesus Syrachs, newen Testaments und dergleichen" zu üben, wird auch in Schreiben und Kirchengesang, sowie besonders im Katechismus Unterricht vorgeschrieben. In der Einprägung des Katechismus und der Kirchengesänge soll überdies der Schulmeister des Pfarrers kirchliche Bemühung auch den Kindern gegenüber unterstützen und ergänzen, die nicht seine eigentlichen Schüler sind. Daß auch an einen, offenbar freigestellten, Unterricht im Rechnen gedacht wird, erhellt nur mittelbar aus der Vorschrift, „wie und von wem (nämlich von den verordneten Kirchenräten) die teütschen Schulmeister auffgenommen vnd examiniert werden sollen." Der Bewerber soll nämlich vor allem unbescholten und rechtgläubig sein, dann aber den Katechismum verstehen und diesen der Jugendt „verstendtlichen fürzugeben wissen", auch guten Verstand und Bericht haben, die Kinder mit Buchstaben, Syllabieren, Lesen und Rechnen „gnugsamlich und nutzlichen zu leren", dazu „eine zimmliche, lesenliche Handschrifft machen und dieselb der Jugent mit Nutz fürgeben können". Mit dem Schulgelde wird folgender — an Bugenhagen und Braunschweig erinnernder — „Underschid" gemacht: „Wa die teütschen Schulen den lateinischen anhangen, da soll ein Knab, so latine lernt, nit über vier Kreützer, aber einer so Teütsch lernen will, jede Fronfasten (Quatemberzeit) fünff Schilling zu Schulgelt geben. — Da aber allein teütsche Schulen, als in den cleinen Dörffern und Flecken seien, da soll es bei dem gewonlichen Schulgelt wie von alters her one gesteigert bleiben." Beschäftigung mit Gemeindeschreiberei oder sonstigem Schreibwerke im Nebenamte ist von Herzog Christoph bei den deutschen Schulmeistern anscheinend nicht voraus-

gesetzt. Da aber Büttel- und Schützendienste durch die Schulordnung von der Meßnerei, sofern sie mit Schuldienst verbunden, ausdrücklich abgeschieden werden, und da schon bald nach 1559 Verbote an die Lehrer auftauchen, derartige schriftliche Nebenarbeiten in der Schulzeit zu betreiben (z. B. Württemberg 1562), und Verbote an die Herren und Junker, die Schulmeister zu Schreibern zu gebrauchen (Pommern 1563), so liegt es nahe, die deutschen Lehrer schon damals vielfach mit dem später fast zur Regel gewordenen Nebenamte der Gemeinde- oder Gerichtsschreiberei belastet — oder begünstigt — zu denken. Es deutet darauf doch hin, daß in Herzog Christophs Schulordnung unmittelbar auf die Regelung des deutschen Schulwesens der Befehl an seine Räte folgt, drei „fromme, christliche, gotseiffrige teutsche Schulmeister, die von der Hand gutte Modisten und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleißig seien", in Stuttgart, Tübingen und Urach mit Dienstwohnung und Gehalt anzustellen, „dieweil an gutten Lantschreibern unn Rechnern bei unserer Lantschafft, Stetten und Stattschreibereien nit kleiner Mangel".

Inzwischen nahm auch im Norden Deutschlands der Eifer für Ausbau des Kirchen- und Schulwesens neuen Schwung. Schon vor der großen Württembergischen scheint die Pommersche Kirchenordnung der Herzöge Barnim IX. und Johann Friedrich fertig vorgelegen zu haben; sie erschien doch erst 1563. Im fünften Teile handelt sie vom Schulwesen und verlangt außer guten Partikularschulen in allen größeren Städten, Pädagogien zu Stettin und Kolberg, dem Studio Theologico zu Kolberg und der Landesuniversität Jungfrauenschulen für Lesen, Schreiben, Religion und Gesang, darin die Mädchen Werktages vier Stunden zubringen sollen, und deutsche Schreibschulen für die Städte. Alle Winkelschulen sollen verboten sein. Deutsche Stuhlschreiber aber sollen vom Rate bestellt und vom Kasten mit Wohnung versorgt werden. Die sollen ihre Schüler zu Katechismus und Predigt halten und daneben lesen, recht und wohl schreiben, rechnen lehren. Der Stuhlschreiber soll aber dem ordinario Rectori Scholae unterworfen sein und Sonntags seine Schüler mit zu Chore gehen lassen, „auch nicht sine judicio Pastoris et Ludimagistri Knaben annehmen, damit die rechte Schule nicht verderbet werde". Als rechte Schule gilt also die lateinische. Schulen und Schulmeister in kleineren Orten werden zwar vorausgesetzt, aber nicht weiter berücksichtigt. — Kurz nur geht die Lüneburgische Kirchenordnung der Herzöge Heinrich und Wilhelm von 1564 auf das Schulwesen ein; aber nach der Zufriedenheit, die sie über den vorhandenen Zustand ausspricht, darf man annehmen, daß ihres Vaters, Herzog Ernsts des Bekenners, und seines geistlichen Beraters Urbanus Rhegius (1490—1541) Aussaat dort gute Frucht getragen hatte. Die Herzöge „setzen und ordnen, daß in den Städten und Flecken und großen Dörfern ihres Fürstentumbs Kinderschulen sollen gehalten werden, wie auch Gottlob! bisher geschehen. Und sollen in den Stedten wo nicht vier, jedoch drey, zween oder nach Gelegenheit ein Schulmeister oder Gesell

gehalten und einem jeden nach seiner Gelegenheit Besoldung verordnet werden". Desgleichen wollen sie, „daß allenthalben Megblein- und Jungfrawenschulen verordnet sein sollen, damit auch die Megdlin in der Jugent wohl unterrichtet werden mögen in Lesen, Schreiben, Neyen (Nähen) und dergleichen Stücken". Als besonders wirksames Mittel zur Hebung des Schulwesens wird Visitation seitens geistlicher und weltlicher Obrigkeit, zweimal im Jahre, vor Ostern und vor Michaelis, angeordnet.

Ganz abhängig von dieser Kirchenordnung seiner Vettern im liturgischen Teile und vom Herzoge Christoph von Württemberg hinsichtlich des Schulwesens und nur selbständig im vorausgeschickten Corpus doctrinae Julium zeigt sich Herzog Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel in seiner Kirchenordnung von 1569. Doch überträgt sie des Württembergers Vorschriften über das höhere Schulwesen mit eingehender Sorgfalt auf die heimischen norddeutschen Verhältnisse. Über die deutschen Schulen bringt sie zwar lediglich die oben mitgeteilten grundlegenden Sätze der Vorrede — nur erscheint der süddeutsche Mesner hier als Küster — während die nachherige eigentliche Ordinatio ganz fehlt; immerhin ist das aber etwas ganz anderes, als wenn Janssen (nach Heppe) behauptet, die Kirchenordnung des Herzogs Julius gedenke der deutschen Schulen nicht. — Dagegen scheint die 1573 ergangene kurbrandenburgische Visitations- und Konsistorialordnung allerdings von deutschen Knabenschulen selbst in Städten noch kaum etwas zu wissen; nur die „Jungferschulen" werden den Städtern als sehr nützlich und wohl erdacht kurz empfohlen. — Ganz wieder in der Bahn der großen Württembergischen schreitet die für Norddeutschland folgenreiche Kursächsische Kirchenordnung Kurfürst Augusts vom Jahre 1580, besonders in dem ausführlichen vom Schulwesen handelnden Teile. Hier ist auch die nähere Anweisung jener, wenigstens für die deutschen Knabenschulen, so gut wie wörtlich aufgenommen. Das Vorhandensein deutscher Knabenschulen in Städten ist damit vorausgesetzt. Wo aber — in etlichen Dörfern, die zu klein und zu arm zu besserer Veranstaltung sind — „noch zur Zeit durch die Custoden oder Kirchendiener nicht Schulen gehalten", ist des Kurfürsten „Befehlich, daß solches aufgerichtet und dahin getrachtet werde, daß jederzeit die Küstereien einer solchen Person verliehen werden, die schreiben und lesen könne und, wo nicht durch das ganze Jahr, doch auf bestimmte Zeit, besonders im Winter, Schule halte, damit die Kinder im Katechismo, Schreiben und Lesen etlichermaßen unterwiesen werden".

Man darf sagen, daß die Bewegung für die Volksschule im 16. Jahrhunderte mit der Württembergischen, der Wolfenbüttelschen (1586 auf Kalenberg und Göttingen-Oberwald ausgedehnten) und der Kursächsischen Schulordnung ihren Höhepunkt erreichte; zu einer Zeit, wo das humanistische höhere Schulwesen bereits den Gipfel überschritten hatte und der theologische Abschluß der Reformationszeit durch Pfälzer Katechismus und Formula Concordiae im Sinne schroffer endgültiger Sonde-

rung der Lutherischen und Calvinischen Kirchen bedauerlich genug erfolgte. Überall im protestantischen Deutschland findet man auf dem Gebiete des deutschen Schulwesens gegen Schluß des Jahrhunderts entsprechende Einrichtungen oder doch Vorschriften. Drei Beispiele aus Nord und Süd, aus einem vorwiegend ländlichen Gebiete und zwei namhaften Stadtrepubliken, mögen hier für viele noch angedeutet werden. Die Sachsen-Lauenburgische Kirchenordnung Franz' des Jüngeren von 1585 wünscht zunächst „für die Stedlein neben guten lateinischen Knabenschulen Schulen für die junge Megdlein, darin sie schreiben, lesen, beten, Katechismum, feine Sprüche der heiligen Schrift, Psalmen, Gesänge D. M. Lutheri, auch zu singen, dazu ferner nähen, sticken, wirken u. dgl. lernen sollen". Als geeignetste Lehrerinnen für diese Anstalten werden, wo sie hiezu „düchtig", des Pastoren oder Küsters Ehefrawen bezeichnet. „Auf den Dörfern sollen gleiches Falles die Kneblein und Megdlein bey dem Küster oder Pastorn und jhren Frawen zur Lehre gehalten werden, doch also, daß die Megdlein alleine und also auch deßgleichen die Knaben besonders gelassen werden und in Schreiben, Lesen, Rehend, Catechismo, Betenlehrnen u. dgl. von Jugend auf gehalten werden. — — Vnd wo die Eltern sich hirin nicht sollten willig, sondern widersetzig erzeigen," will der Herzog „Ampts halben hiezu das Seine zu thund nicht vorgessen, so bald er des erinnert wird." — Das benachbarte Lübeck zeigt zu derselben Zeit ein ziemlich lebhaft entwickeltes deutsches Schulwesen. Man zählte außer den gelehrten Schulen zwölf deutsche Schulen für Knaben und ebensoviele für Mädchen; dazu kamen die Privatschulen der Küster in jedem Kirchspiele, welche der Rat gestattete. Nicht eingerechnet scheinen dabei die Schulen einer Anzahl Schreib- und Rechenmeister zu sein. Winkelschulen werden als vorhanden vorausgesetzt, auch die Vermutung ausgesprochen, daß an ihnen manche Mißbräuche herrschen und manche unwürdige Lehrer und Lehrerinnen zum Nachteile der Jugend wirken. Man wünscht dem kräftig entgegenzutreten, weiß es aber nicht recht anzufangen. — Im Jahre 1598 schloß der Rat zu Straßburg im Elsaß das Werk der Reformation ab mit einer Kirchenordnung, die wie üblich auch das Schulwesen berücksichtigte. Das sechste Kapitel des davon handelnden Teiles gilt den Pfarrschulen und besagt: „Neben den zehen Classibus und den Professionibus publicis, zu unserer Academia gehörig (also neben Latein- und Hochschule), wird auch bei einer jeden Pfarre eine besondere Schul für junge Knäblin und Töchterlin gehalten, welche man nit allein teutsch lesen und schreiben, wie auch bißweilen rechnen lehret, sondern fürnehmlich den Catechismum und christliche Gebette mit jhnen treibet und sie in dem Kirchengesang vbet." Als Lehrkräfte werden dabei Lehrmeister und Lehrfrauen vorausgesetzt; jedoch gilt der Notfall nicht als ausgeschlossen, daß „Knäblin und Töchterlin in einer Schulstuben müssen gelehret und unterwiesen werden". Am Schlusse heißt es: „Dieser Ordnung sollen auch nachkommen die Sigristen, welche auf dem Land in etlichen Flecken besondere teutsche Schule halten; deßgleichen auch die Pfarrer

auf dem Land, welche auß Mangel taugenlicher Sigristen selbst die Jugend unterweisen und mit ihnen Schul halten müßen."

Gegenüber dieser Sachlage auf protestantischer Seite erhebt sich die Frage nach Stand und Gang des Volksschulwesens in den katholisch gebliebenen oder bald wieder zum katholischen Bekenntnisse zurückgeführten Gebieten Deutschlands. Hätte das Janssensche Vorgeben eines aufblühenden Volksschulwesens in Deutschland um 1500, das dann durch die Stürme der Reformation zertrümmert und erst allmählich wieder notdürftig auf die Beine gebracht worden, irgend welchen festen Grund, so müßte er sich hier ausweisen. Denn daß die leidenschaftlichen Stürme der Reformation dort ebenso oder dort erst recht verheerend gewirkt haben sollten, wo man ihnen den Eintritt erfolgreich zu versagen oder sie rasch wieder abzuwehren verstand, ist doch undenkbar. Aber die geschichtliche Ansicht Janssens und seiner Jünger besteht diese Probe nicht. Es verdient anerkannt zu werden, daß ihr Urheber selbst eine Reihe von Angaben bringt, die bei unbefangener Prüfung ihm die Augen hätten öffnen müssen, die es aber mindestens unentschuldbar machen, wenn seine schiefen Urteile von anderen ungeprüft nachgesprochen werden. Fast nur vom Niederrheine, an dem wenigstens im letzten Ergebnisse das römische Kirchentum vorwaltend blieb, weiß er einiges Günstige zu berichten über Zahl der Schulen und Besoldung der Lehrer. Sonst lesen wir, daß aus katholischen Gebieten Berichte über das Volksschulwesen sparsamer fließen, und gewinnen den Eindruck, daß wenig Rühmliches aus dem katholischen Teile Deutschlands über unseren Gegenstand bisher hat ermittelt werden können. Janssen bringt im Eingange zum Kapitel über Lateinschulen und Gymnasien drei gewichtige, unverdächtige Zeugnisse, die in ihrer allgemeinen Fassung ebenso auf das Volksschulwesen wie auf den gelehrten Unterricht zutreffen. „Georg Wizel beklagte 1538 in einem Briefe an Julius Pflug, Bischof von Naumburg-Zeitz, daß unter den Katholiken im Vergleiche zu den Protestanten so wenig für die Schulen geschehe und man schon jetzt gelehrte Katholiken in Deutschland vermisse. Erzbischof Albrecht von Maiz äußerte sich im Jahre 1541 gegen Kardinal Contarini: Die Protestanten seien im Unterrichtswesen den Katholiken weit voraus, sie zögen die ganze Jugend in ihre Schulen. Noch im Jahre 1550 schrieb Julius Pflug an Papst Julius III.: ‚Die protestantischen Schulen, sowohl öffentliche als private, stehen in Blüte, die unseren liegen verkümmert und verwelkt darnieder.'" Man wird unbeschadet ehrenwerter Ausnahmen, die fleißige Einzelforschung zu Tage fördern mag, dies Selbstzeugnis dahin erweitern dürfen, daß im ganzen der Teil Deutschlands, in dem die Reformation durchgedrungen war, bis über die Mitte des Jahrhunderts im Volksschulwesen dem altgläubigen Teile voran stand, da dort wenigstens der Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht und Volksbildung bewußt und wirksam zu

werden begann, hier aber der Stand der Sache wesentlich beim alten geblieben oder vielmehr noch verschlechtert war, indem das zum Luthertume neigende Volk dem alten papistisch gerichteten Schulwesen oft ebenso abgeneigt und mißtrauisch gegenüberstand, wie die öffentlichen Gewalten dem hie und da auch im Schulwesen sich regenden neuen Zeitgeiste.

Ebenso wird man einem neueren katholischen Geschichtschreiber — dem bereits erwähnten Württemberger Kaißer — im ganzen nur beistimmen können, wenn er sagt: „Eben der Umstand, daß die Protestanten in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts mit allem Eifer das Heil von den Schulen erwarteten und sich derselben bemächtigten, um der Jugend die neue Lehre zu imbuieren (?), ja gleichsam einzusingen, erregte auch die Wachsamkeit und den Eifer der Katholiken aufs neue. Man sah ein, daß der Glaubensneuerung durch die Pflege des höheren Schulwesens sowohl, als auch insbesondere durch die Hebung und Begründung des Volksschulwesens ein Damm entgegengesetzt werden konnte. Sobald daher die Ausscheidung der Katholiken und Protestanten sich vollzogen hatte und ruhigere Zustände eintraten, war die Kirche bemüht, die vorhandenen Schulen zu verbessern und neue zu errichten.“ Hier mußte die Volksschule, wohl zumeist in bescheidenster Gestalt und neben manchem schlimmen Zuchtmittel der Tyrannei, in den Dienst der Kontrareformation treten. Wichtigen Rückhalt fand dies Streben in den Beschlüssen des Tridentinischen Konzils (1545—63). Zwar beschäftigen diese sich nicht unmittelbar mit Volksschulen und allgemeinem Unterrichte. Doch schärfen sie wiederholt den Priestern als Pflicht ein, die religiöse Unterweisung des Volkes und der Jugend, sei's durch eigenen Unterricht, sei's durch Vermittelung der ihnen beigegebenen Kleriker niederer Weihen oder angenommener Laienhelfer gewissenhaft zu pflegen. Mindestens an Sonn- und Festtagen sollen sie die Kinder jeder Pfarre in den Grundlagen des Glaubens wie im Gehorsam gegen Gott und die Eltern sorgfältig unterrichten oder durch ihre Gehilfen unterrichten lassen. Gewiß haben auch in Deutschland mancher Prälat und manches Kapitel sich gefunden, die, von diesen Vorschriften ausgehend, im Geiste des Kardinals Karl Borroméo (1538—84) von Mailand den Volksunterricht zu pflegen begannen. So geschah es z. B. für die bischöfliche Diözese von Konstanz am Bodensee durch die Synodalbeschlüsse von 1569. Nach ihnen sollen — ich folge O. Hunzikers Citate — „in allen Pfarreien, besonders den stark bevölkerten, Jugendlehrer sein. In kleineren Orten aber und solchen, die bisher keine Lehrer hatten, und wo die Mittel für einen solchen fehlen, soll einer der dortigen Geistlichen gegen Entschädigung dazu verpflichtet sein. Wo aber keine Kapläne sind, haben die Pfarrer dafür zu sorgen, daß an diesen Kirchen Personen als Sigristen angestellt werden, die im stande sind, die Jugend im Latein- und Deutschlesen sowie im Kirchengesange und im deutschen Katechismus zu unterrichten. Die Pfarrer werden sich mit den Ortsbehörden oder der Gemeinde verständigen, daß diese Sigristen die Stelle als Schulmeister gegen Entschädigung aus dem

Kirchenvermögen oder gegen Beiträge Einzelner versehen, oder daß man ihnen die Schreiberstelle mit übertrage. Der Pfarrer soll die Schulen monatlich, der Dekan wenigstens halbjährlich besuchen. Der Synode ist über deren Zustand jeweilen Bericht zu erstatten."

Auch die seit Mitte des Jahrhunderts in Deutschlands Schulwesen eingreifende Gesellschaft Jesu ist hier zu nennen. Im ganzen war es Grundsatz der Gesellschaft, mit bloßem Elementar- und Volksunterrichte sich nicht zu befassen, weil — bei aller Wichtigkeit der Sache — ihre Kräfte nicht für alles ausreichten und nicht zersplittert werden sollten. Allein ihr mittelbarer Einfluß auch auf diesem Gebiete hat zweifellos weit und tief gegriffen, und in einzelnen Reichsländern, wo Jesuiten die gesamte Gegenreformation leiteten, ist doch auch das Volksschulwesen von ihnen in die Hand genommen worden. Immerhin ist verständlich, daß, wie bescheiden der Fortgang des Volksschulwesens im protestantischen Deutschland einstweilen war, das katholische doch dahinter zurückblieb, da, was hier dafür geschah, im großen und ganzen nicht aus innerem Triebe hervorquoll, sondern, durch den Hinblick auf den protestantischen Vorgang bedingt, der Neigung unterlag, sich auf das unabweislich gebotene Mindestmaß zu beschränken. Es mag schon für 1600 und für das ganze deutsche Sprachgebiet gelten, was Hunziker über den Zustand in der Schweiz um 1650 urteilt: im Volksschulwesen hatte der Katholizismus nur teilweise die Anregungen der Reformationszeit sich zu eigen gemacht, während er im gelehrten Schulwesen — seit dem Auftreten der Jesuiten — dem Protestantismus ebenbürtig war.

Übrigens fand die Volksschule lange nicht überall unter katholischen Fürsten, weltlichen wie geistlichen, dies bescheidene Maß von Pflege und Gegenliebe. Wo sie aus protestantischem Samen, durch Edelleute, Schulmänner, Geistliche, Stadträte u. s. w. ausgestreut, erwachsen war, behielt sie oft lange in den Augen der Obrigkeit den Makel dieser Herkunft und ward, wenn nicht geradezu bekämpft, nur in den mittelbaren Guts- und Stadtbezirken widerwillig geduldet. Typisch in dieser Hinsicht ist der Hergang in Bayern. Dort war durch die Schulordnung Herzog Wilhelms IV. von 1548 das höhere Schulwesen im römischen Sinne leidlich geregelt worden. Das deutsche Schulwesen hatte man einstweilen mehr sich selbst überlassen. Das Weitere gebe ich — etwas verkürzt — in Janssens eigenem, mit Berufung auf v. Freybergs „Pragmatische Geschichte der bayrischen Gesetzgebung" rc. gedecktem Wortlaute: „Im Herzogtume Bayern, wo die Geistlichkeit in Wandel und Bildung tief gesunken war, förderten kirchliche Visitationen 1558 und 59 unerfreuliche Ergebnisse zu Tage. Selbst in der Hauptstadt München, wo 18 Volksschulen bestanden[1], mit beiläufig 620—30 Knaben und Mädchen, hatte bisher niemand um irgend eine Aufsicht sich gekümmert. Im Jahre 1569 befahl Herzog

[1] Vgl. das Protokoll bei Daisenberger, „Zum Schulwesen in München im Jahre 1560" in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Schulgeschichte 1891, S. 53 ff. — Die Schulen waren vom Rate zugelassene Privatschulen, die Lehrer allerdings zum teil ketzerisch angehaucht.

Albrecht V., es sollten zwei verständige Gerichtsleute als Schulherren jährlich zweimal visitieren, den Mängeln abhelfen, der Regierung berichten. ‚Die Winkelschulen und heimlichen Zusammenkünfte, darin sektische Postillen und andre verführische Bücher gelesen werden‘, sollten ‚gänzlich abgestellt‘ werden. Ein Erlaß von 1578 ging dahin: um ‚vieler erheblicher Ursachen willen‘ sowohl die deutschen wie die lateinischen Schulen auf dem Lande völlig zu beseitigen. Auch eine Schulordnung von 1582 schrieb vor, ‚die Anzahl der Schulmeister soviel als thun- und möglich einzuziehen‘. Die Vorschrift blieb unausgeführt; daher stellten 1614 die herzoglichen Räte wiederum an die Verordneten der Landstände das Ansinnen, ‚aus vielen erheblichen Ursachen auf dem Lande die deutschen Schulen gänzlich abzuschaffen; in Klöstern, Städten, Märkten wären genug deutsche Schulen, dahin die Jugend, die zum Lernen tauglich, zu schicken. ‚Allein um dergleichen unnützer oder Winkelschulen willen züchten keine Eltern mehr ihre Kinder zur Arbeit, sondern alle aufs Feiern‘. Allein die Landesverordneten erwiderten: ‚Nicht alle Bauerkinder mögen Bauern werden, sondern sind auch wohl tauglich zu Hantierungen und Handwerken‘ oder zum Dienste bei der Ritterschaft. Zu diesem Ende müßten sie ‚ihre eigene Muttersprache lesen und schreiben können‘. Wer dieses nicht verstünde, wäre ‚gleichsam schier wie ein totes Mensch‘. Doch gaben sie zu, daß ohne Erlaubnis der Obrigkeit neue Dorfschulen nicht errichtet werden sollten. Nach längeren Beratungen wurde in der Landesordnung von 1616 festgestellt: ‚Städte und Märkte sollen keineswegs unterlassen, deutsche Schulen zu sich zu bringen; in den großen Dörfern, wo bisher solche Schulen gewesen, sollen sie bestehen bleiben und taugliche Schulhalter angestellt werden. Doch soll man kein Bauernkind über zwölf Jahre in die Schule gehen lassen, sondern nach solcher Zeit zu anderer Arbeit, Diensten oder Lernung anhalten‘.“ Wie ungern die Regierung auch nur so weit dem verständigen Drängen der Landstände in Bezug auf die deutsche Schule nachgab, bezeugt deutlich der Schlußsatz in Titel X, Art. 3, der Polizeiordnung von 1616: „An welchen Orten aber, außerhalb Stätt und Märkten und den großen Dörffern, die von Stätt und Märkten weit entlegen, bißhero keine Teutsche Schuelen gewesen, daselbs sollen auch keine, one unserer oder unserer Regierungen Erlaubnis und Bewilligung, von newem auffgericht und angestellt werden.“ — Auch im benachbarten Erzstifte Salzburg begegnen wir unter Bischof Johann Jakob von Kuen-Belasi (1560—86) einer Landesordnung von 1565, deren zehnter Artikel in Städten und Märkten deutsche Schulmeister zwar mit jedesmaliger Genehmigung geistlicher und weltlicher Obrigkeit zuläßt, aber in den Gerichten, d. i. auf dem Lande, alle deutschen Schulen „bei schwerer Strafe“ gänzlich verbietet. — In Steiermark und Österreich endlich, den klassischen Gebieten der furchtbaren habsburgischen Kontrareformation, hört man — soweit mir die geschichtliche Litteratur zugänglich geworden — von amtlicher Förderung deutsches Schulwesens nichts, sondern nur von beschränkenden und erschwerenden Maßregeln gegen ständische und städtische Schulen aus abgeneigtem

Mißtrauen, bis man mit Hilfe der Jesuiten aller freieren religiösen Regungen Herr geworden war. Dann meinte wohl auch die Landesherrschaft entgegenkommender sein und Bürgern oder Bauern das Annehmen von Lehrern für ihre Kinder gegen des Amtmanns oder Richters ersten Entscheid gnädigst gestatten zu dürfen. Denn unter römisch geschulten Beamten und Geistlichen war das Urteil verbreitet: Bauern brauchen nicht in allen Winkeln Lehrer!

Hierher gehört wohl auch die oben (S. 20) als Dokument für das Mittelalter verworfene Nachricht über die Satzungen des Küsters und Schulmeisters zu Bigge an der Ruhr. Sie bilden — nach Joh. Müller — den Schluß des Lagerbuches der Pfarrei Bigge, das als 1586 beglaubigte Abschrift einer Abschrift von 1417 auf eine angebliche Urschrift von 1270 zurückweist. Aus äußeren Gründen, der Sprache unter anderem, wie aus inneren sind die Satzungen des Küsters dem 13. und selbst dem Beginne des 15. Jahrhunderts durchaus abzusprechen. Sogar Janssen verschmäht — so scheint es — von diesem Zeugnisse für die von ihm behauptete Volksschule des Mittelalters Gebrauch zu machen. Bekundet das Schriftstück wenigstens sicher den wirklichen Zustand des 16. Jahrhunderts in seinem letzten Viertel? Selbst dies hat seine Bedenken, wenn man es mit den Einzelheiten genau nimmt. Die Bezugnahme auf das „in vielen Herzen noch glimmende Heidentum" läßt sogar an einen erklärten oder heimlichen Protestanten calvinischer Färbung als Verfasser und Urheber des frommen Unterschleifes denken; und ein solcher wäre so bald nach dem tragischen Sturze des protestantischen Erzbischofes Gebhard Truchseß (1584) im Erzstifte Köln und dem damit verbundenen Herzogtume Westfalen nicht undenkbar. Auf alle Fälle zeigt das geheimnisvolle Schriftstück, welches Ideal einer Dorfschule einem aufgeklärten Pfarrer des 16. Jahrhunderts vorschwebte.

Wirklich durchgesetzt wird er das Ideal kaum und wenigstens nicht auf die Länge haben. Zu strenger Durchführung der allgemeinen Schulpflicht war die Zeit noch nicht reif. Aber kein Zweifel, daß eine Zeit, die so klar das Ideal einer auch auf die ländliche Bevölkerung ausgedehnten Schulbildung erfassen konnte, schon ihre Volksschule, obzwar noch in unvollkommener und ungleicher Entwickelung, besaß. Es ist — dafür zeugt die ganze vorstehende Übersicht über die Fortschritte der Volksschule im 16. Jahrhundert — in den Thatsachen nicht begründet, ihre Geschichte, wie einige wollen, überhaupt erst mit dem strengeren Eingreifen des Staates zu ihren Gunsten seit etwa 1640 oder gar seit 1700 beginnen zu lassen. Jenes Eingreifen geschah zu gunsten einer bereits bestehenden, wenngleich noch schwach entwickelten und durch schwere Zeitläufte vielfach erschütterten, Institution. Das Zeitalter der Reformation dagegen hat diese Institution erst ins Leben gerufen nach einem Ideale, das, abgesehen von den allgemeinsten Umrissen, erst ihm neu aufgegangen war und der Nachwelt bis heute noch Gesetz und Richtung giebt.

Vollends müßig ist der Streit darüber, ob die Volksschule diesem ihrem

Ursprunge nach mehr kirchlichen oder staatlich-gemeindlichen, politischen Charakter trage. Der innige Zusammenhang mit der religiösen, kirchlichen Tendenz der Reformation liegt auf der Hand. Immer wieder wird in den Schul- und Visitationsordnungen der Zeit der christliche Unterricht der Jugend als die Hauptsache, das Lesen der deutschen Bibel für das Volk, die Vertiefung in den Urtext für die Gelehrten als höchstes Ziel hingestellt. Kein Zweifel, daß, wie noch im Westfälischen Frieden, dem ganzen Zeitalter die Schule — auf allen ihren Stufen — als Annexum der Kirche galt. Aber ebenso unzweifelhaft ist die reformatorische Bewegung überhaupt keine ausschließlich kirchliche gewesen. Es gehört zu ihren wesentlichen Merkmalen, daß sie der weltlichen Macht auch die Pflege des geistigen und geistlichen Wohles des Volkes zur Pflicht machte. Man erinnere sich, wie Luther selbst der Kirchen und Schulen halber den Ratsherrn der Städte, dem deutschen Adel, den Fürsten ins Gewissen redet. Was infolgedessen geschehen, ist demnach weder rein kirchlich, noch rein staatlich; und das eine Element vom anderen scharf zu sondern, wie es uns nach den heutigen Begriffen des öffentlichen Rechtes nötig scheint, lag den Generationen zwischen der Reformation und der französischen Revolution fern. Auch in den katholisch gebliebenen Gebieten erscheint das Schulwesen und besonders das Volksschulwesen als Causa mixta, über die fast mehr Stände und Landesfürsten untereinander verhandeln, als kirchliche Obrigkeiten aus eigenem Rechte verfügen.

3. Schulräume, Schulbetrieb und Lehrerstand um 1600.

Das hartschaffende und -ringende 16. Jahrhundert kannte wenigstens eine mühselige Bürde des 19. noch nicht oder kaum, die Statistik. Vielleicht am fernsten von allen Zweigen dieser Lieblingswissenschaft unseres Zeitalters lag ihm die Schul- oder gar die Volksschulstatistik. Infolgedessen erfahren wir im ganzen wenig über die geordneten Verhältnisse und den geordneten Betrieb glücklicherer Orte und Landstriche und sind fast vorwiegend auf die persönlich und einseitig gefärbte oder mindestens nicht gemeingiltige Litteratur der Bittgesuche, Beschwerden, gerichtlichen und publizistischen Streitschriften, Spott- und Schmähgedichte angewiesen. Nicht immer haben die Geschichtschreiber der darin liegenden Versuchung widerstanden, die ältere Geschichte der deutschen Volksschule als düsteres Nachtbild oder als satirische Sammlung anekdotenhafter Kuriosa vorzutragen. Gewiß ist auch das bemerkenswert und bezeichnend, daß eine verhältnismäßig so reiche Litteratur bitterer Klagen und wehleidiger Bittschriften aus dem Schulwesen jener Tage und leider auch der beiden folgenden Jahrhunderte aufbehalten ist. Indes dürfen wir zweifellos daneben in einzelnen Landstrichen und einzelnen Ortschaften Schulen voraussetzen, die einen besseren, nach dem Maße der Zeit wohlgeordneten Zustand aufwiesen. Bescheiden freilich haben wir uns diesen Maßstab überall nur zu denken, und das

ist er — mit Ausnahmen, die der weitere Verlauf der Geschichte ergeben wird, — bis tief ins 18., ja 19. Jahrhundert hinein geblieben. Es ist daher — und hierin wieder liegt eine gewisse Erleichterung für die schwierige Aufgabe — nicht nötig, die zeitliche Grenze sehr scharf zu achten und für das Gesamtbild der deutschen Volksschulen um 1600 streng auf alle erst in den folgenden Jahrhunderten beurkundete Einzelheiten zu verzichten, die vielmehr oft genug wertvolle, mehr oder weniger gesicherte Rückschlüsse gestatten.

An die äußere Ausstattung der Schulen stellte ein Geschlecht, das für sich selbst auf dem Lande dürftig und unbehaglich, in den Städten warm und sicher, aber eng und finster wohnte, das fast nur für das öffentliche Leben in Kirchen, Rathäusern, Schüttingen oder Hochzeithäusern große, stattliche, kunstreich gebaute und geschmückte Räume kannte, sehr geringe Ansprüche. Thomas Platter (1499—1582) in seiner vielbenutzten Autobiographie erzählt aus eigener Erfahrung, wie in der Schule bei St. Elisabeth zu Breslau neun Baccalarien gleichzeitig in einer Stube zu lesen (d. i. zu lehren) pflegten. Überdies dienten dort die Schulstuben den Schülern noch teilweise als Nachtquartier. Zwei Menschenalter später ergießt der streitbare Humanist Nikodemus Frischlin (1588) scharfe Zorneslauge über Braunschweigs städtisches Schulwesen, namentlich auch in dieser Hinsicht: „Sehe ich auf die ABC-Schule, worin der Väter Augäpfel, der Mütter Lieblinge sitzen, so erbarmt mich dieses zarten Häufleins. Sie müssen in einem Raume, wo kaum die Hälfte gehörig Platz hätte, so eng aufeinander sitzen, daß sie sich drücken und pressen. Da überdies das Schulhaus in einem finstern Winkel der Stadt steht, keinem Winde, keiner Luft zugängig, wie sollten in der Enge, in dem Gestanke, besonders sommers, die zarten Kleinen nicht in allerlei Krankheiten fallen?" „Die Männer, welche den ganzen Tag im Lärm und Stanke der Knaben stecken müssen, werden darin halb schwindsüchtig und halb taub!" Ebenda klagen 1590 einige Bürger dem Rate bitterlich, daß große und kleine Schüler den gar kalten Winter über in den Schulen großen Frost erlitten haben, und daß in den Wohnungen des Rectoris, Conrectoris und anderer Schuldiener „bißweilen alle Unordnung fürfellet". Man beachte, daß hier Wohnung der Lehrer und Schulzimmer nicht scharf von einander getrennt werden. Nicht selten fehlte es an jedem Unterschiede zwischen beiden und fand der Unterricht in den Wohnräumen der Lehrer statt. Zu Bau und Besserung entschloß man sich oft genug erst dann, wenn „ohne Leib- und Lebensgefahr die functiones in die Länge nicht zu verrichten waren". Gab es eigene Schulzimmer oder gar Schulsäle, so war es noch um 1600 nicht unerhört, daß in ihnen mehrere Klassen von verschiedenen Lehrern oder die Knaben vom Schulmeister, die Mädchen von der Lehrerin gleichzeitig unterrichtet wurden. Man mag hieraus ermessen, wie schlimm es auf dem Lande mit der Unterkunft der Schulen gestanden haben wird. Zwar gab es an manchen alten und wohlhäbigen Kirchorten Küstereien, Wohnhäuser für die Opferleute, Mesner, Sigristen

oder wie diese niederen Kleriker hießen. Doch schwerlich werden sie in vielen Fällen bequem zur Aufnahme von Schulen eingerichtet gewesen sein. In solchen Fällen und gar, wo der wohlfeilste verfügbare Raum aus Not genommen werden mußte, teilte dann wohl des Lehrers Familie und gesamter Haushalt das Zimmer mit Lehrer und Schülern — zum Ungemach für beide Teile, wie man sich leicht ausmalt. Das Verbot der Lauenburgischen Kirchenordnung, in der Küstereien Wohnhause „einigen Hausgenossen oder Hürling (Heuerling = Mieter) einzunehmen", obwohl aus vielen dazu bewegenden Ursachen erlassen, mag für manches enge Schulhaus überflüssig gewesen sein, ist aber darum nur desto bezeichnender. Die Klage des Lüneburger deutschen „Schuelhalters und Rechenmeisters Nikolaus Mülich" zu Lüneburg, veröffentlicht von W. Schonecke in Kehrbachs Mitteilungen 2c. (1894), von 1570, kann als Beispiel für die Lage vieler Genossen gelten: „Weill ich denn, wie gemellt, jetzt nirgend hin weiß und ghar keine Wonunge bekommen kan und ghueter Leute Kinder in Lhere, auch etzlige von buttene (außen) inn Kost und Lhere angenhommen, meiner Haußfrouwen auch viell furnhemer Burger Tochter, alhier und außerhalben, antzunehmen, lesenn, schreiben, rechen, Hauben wirken, sticken, nehen und was sie sunst wust zu lernen, vielfeltiglichen und zum hoichsten angelanght, ich aber alhier, da ich jetzt wone, keinen Raum datzu gehabt, gelanget hierumb ahn Ewer Erbar (des Rates) Wißheit mein unterthenigs Bitten, Dieselbe wollen die Gelegenheit gunstiglichen erwegen, daß mir zu gemeltem Werck gedachtes Haus muchte eingethon und eingereumbet werden."

Was nun in diesen zumeist sehr mangelhaften Räumen gelehrt ward, würde gewiß nur in wenigen Fällen bei einer heutigen Schulvisitation bestehen. Selbst die Katechismusübung, für die das 16. Jahrhundert das klassische Zeitalter genannt werden kann, bestand zweifellos der Hauptsache nach in Vor- und Nachsprechen und gedächtnismäßiger Einprägung. Wie viel treue und mühsame Arbeit, wie viel geistreiche Entdeckungen und Erfindungen haben seitdem die Pädagogik bereichert und — vor allem — tiefer und wissenschaftlicher begründet! Aber — man soll nie mit Geringschätzung auf vergangene Zeiten und überwundene Standpunkte zurückblicken! Das 16. Jahrhundert hatte seinen Valentin Ickelsamer von Grychsendorf oder Rotenburg (etwa 1500—1540). „Da er erkandte, daß ihn Gott über dises sein Ampt setzen wollt, das Lesewerk zu gebrauchen in seinem Hof und Regiment auf diser Erden", hat er dem Ursprunge des Lesens nachgedacht! Bewundernd ruft einer seiner Nachfolger aus: „Wer hat vor Valentin Ickelsamer ye ain teutsche Grammaticam gelernet? Kainer!" und Ickelsamers neuester Bearbeiter, Johannes Müller, bezeugt: seine „Rechte Weis auffs kürtzist lesen zu lernen", ist die erste bekannte deutsche, methodische Anleitung zum deutschen elementaren Sprachunterrichte; Ickelsamer ist auch der erste, bei dem ein Verlassen der alten — als mechanisch verwerflichen — Leselehrmethode sich sicher nachweisen läßt, der Vater der Lautiermethode in deutschen Schulen; er zuerst hat lautphysiologische Be-

trachtungen zur Basis der deutschen Leselehre und weiterhin der deutschen Grammatik gemacht. Kein Wunder, wenn er bei Mit- und Nachwelt Beifall und Nachfolge fand. Valentin Ickelsamer, sonst ein wunderlicher, aber anscheinend redlicher Schwärmer, hat „uß dem Beruof und Bevelch Gottes die Kinder zu Rottenburg (a. d. Tauber, — später zu Augsburg) teütsch geleert und in dem Wort Gottes unterwisen". Wie er gehörte ein berühmterer Mann, dessen Name noch heute sprichwörtlich, wenigstens zeitweise dem Stande der deutschen oder Volksschullehrer an: Adam Rys oder Ryse (1492—1559) von Staffelberg, Rechenmeister zu Erfurt und Annaberg, der den beiden Rechnungsarten „auf der Linihen" oder dem Rechenbrette und „auf der Federn", etwa unserem Kopf- und Zifferrechnen von weitem entsprechend, ihre lange vorhaltende schulmäßige Form gab. Nicht eigentlich Lehrer, aber Förderer der Schule waren Hartmann Beyer (1518—77), Geistlicher zu Frankfurt a. M., der mit seinem „Biblischen Auszuge" den ersten Anstoß zum besonderen Unterricht in der biblischen Geschichte gegeben zu haben scheint, und sein Sohn Johann Hermann Beyer (1563—1625), Arzt und Bürgermeister, dessen Logistica decimalis in ähnlichem Verhältnisse zu der heut allgemein verbreiteten Rechnung mit Dezimalbrüchen steht. Mögen die ersten Kreise, die solche in das stille Gewässer geworfene Steine erregten, immerhin enge gewesen sein. Da sie noch heute nachwirken, können sie auch für ihre Zeit nicht ohne allen Einfluß geblieben sein. Jedesfalls ist unsere Kenntnis vom inneren Leben und namentlich von den Methoden der deutschen Schule im 16. Jahrhundert, auf die man eigentlich erst seit dem Anstoße K. Kehrs — durch seine Geschichte der Methodik — und demnächst K. Kehrbachs — durch die Monumenta Germaniae paedagogica und die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte — gründlicheren Fleiß verwendet, noch zu lückenhaft, um ein abschätziges Urteil oder überhaupt nur ein abschließendes zu erlauben. Das darf man wohl schon jetzt sagen, daß der tiefer eindringende Forscher oft überrascht gewahrt, wie nahe auch damals schon einzelne nachdenkende Männer den großen pädagogischen Grundsätzen gekommen sind, auf die spätere, glücklichere Zeiten das Ganze der Unterrichtskunst bauten, und daß, je tiefer man sie erfaßt, desto mehr auch die Geschichte der Pädagogik, nicht am wenigsten die der Volksschule, sich nur als eine Seite der allgemeinen, namentlich deutschen Kulturgeschichte zu erkennen giebt, deren Strom seit dem großen 16. Jahrhundert in neuer, aber gerader Richtung und mit neuer, aber ruhig anwachsender Stärke daher fließt.

Über das eigentliche Lehrverfahren und den Verkehr der Lehrer mit der Jugend erfährt man aus den amtlichen Quellen nur wenig. Am meisten noch über den religiösen Unterricht, der sein Hauptziel bei den jüngeren Kindern und den Schülern der Volksschule in der Aneignung, erst äußeren und dann inneren, des Katechismus unter Heranziehung erwecklicher Beispiele aus heiliger Schrift und weltlicher Historie, sowie biblischer Beweisstellen, Psalmen u. s. w. fand, und dem

fleißige Übung im kirchlich-liturgischen wie im sonstigen geistlichen Gesange zur Seite ging. Selbst der Leseunterricht wird ganz oder fast ganz in den Dienst des Religionsunterrichtes gestellt. Seit mehr und mehr auch in Niederdeutschland die Sprache der Lutherischen Bibel als Sprache des Gottesdienstes sich durchsetzte, galt es in der Schule die Kinder mit ihr vertraut zu machen. Zu Bugenhagens Zeit hielt man es noch für nötig, der Jugend und dem Volke im Norden Bibel, Katechismus und Gesänge niederdeutsch oder sassisch nahe zu bringen. Antonius Corvinus, Generalsuperintendent der Fürstentümer Kalenberg und Göttingen, übertrug seine 1542 im Auftrage der Herzogin Elisabeth von Braunschweig-Lüneburg-Münden hochdeutsch herausgegebene Kirchenordnung auf dringenden Wunsch der Geistlichen zwei Jahre später ins Plattdeutsche. Dagegen bestimmt 1596 der Rat zu Braunschweig: „Was die Weise zu lehren belanget, soll man den untersten Knaben alle Buchstaben und Wortter deuthlich, langsam und laut fursagen, und im Deutschen sie zur oberlendischen Sprach gewehnen, das sie die Epistolen und Evangelien in derselben Sprach konnen für dem Altar lesen."

Etwas mehr als sonst gewöhnlich findet man über den ersten Lese- und Schreibunterricht in der Schulordnung des Herzogs Christoph von Württemberg von 1559. Es ist bereits oben angeführt, daß nach der Lesefähigkeit der Schulmeister seine Kinder in drei „Heüfflin" teilen soll. In betreff der Anfänger heißt es dann weiter: Die Schulmeister „sollen auch mit Fleiß darauff sehen, daz sie anfangs die Buchstaben recht lernen kennen, derhalben dann die Ordnung des Alphabets zuweilen brechen unnd mit Verhebung (Verhehlung?) der andern underschidlich ettlicher Buchstaben halb, wie die heißen, das Kind fragen. Dergleichen die, so buchstaben, gleicher Gestalt mit Befragung der Buchstabennamen und das sie ihme dieselben im Alphabet zeigen, üben. Und daran sein, daß sie in allweg die Buchstaben recht nennen, die Syllaben deütlich außsprechen vnd im letsten die Wörter syllabatim, vnderschidlich und verstentlich pronuncieren, auch die letsten Syllaben im Mund nit verschlagen. So dann das Kind zimlich wol lesen kann, alsdann dasselb mit Schreiben vnderrichten und die Vorschriften in ein sonder Büchlin, so das Kind darzu haben soll, jme ver(vor?)zeichnen und sich befleißen gute teutsche Buchstaben zumachen. Und darob halten, das die Kinder zu jren Schrifften auch sondere Büchlin haben vnd dieselben jnen mit Fleiß examinieren, was für Mängel an der Form der Buchstaben, Zusammensetzung vnn Anhenckung derselben, vnn dergleichen jnen tugentlich vndersagen vnd freüntlich desselben berichten vnd, wie es sich darine bessern soll, anzeigen vnd in solchem vnderweilen die Hand führen." Man sieht: es geht da ganz und gar nach der alten schwerfälligen Methode des Buchstabierens, und der Möglichkeit, diese wenigstens durch Chorlesen eines ganzen Heüfflins oder einer Rotte in etwas zu erleichtern, wird nicht einmal gedacht. Ob der Gebrauch einer der damals bereits vorhandenen Fibeln vorausgesetzt wird, erfährt man nicht. Dennoch achtete man diese primitive

Weisheit, die ihrerseits nur wenig über die allgemeinen Andeutungen Bugenhagens hinausgeht, noch 1580 für wert, in die kursächsische Schulordnung wörtlich übernommen zu werden.

Die Zucht wird man sich im allgemeinen rauh zu denken haben. Doch fehlt es nicht an Mahnungen, zwar neben ernsten Strafworten auch die Rute bei Großen und Kleinen durchgehen zu lassen, aber darin severitatem sine crudelitate et lenitatem sine indulgentia zu brauchen, sich im Strafen alles Fluchens und ungebührlichen Redens zu enthalten, die Knaben nicht mit Schlüsseln, Büchern oder Fäusten ins Gesicht zu schlagen, nicht greulich über die Bänke zu werfen, ihre Glieder zu „vorrücken", bei den Ohren zu trecken (ziehen), das Gehör und Gesichte zu verletzen und wie ein Diebhenker zu steupen, sondern väterlich zu züchtigen und einen respectum zu haben des Alters und anderer Verschiedenheit der Knaben und ungleiche delicta auf ungleiche Weise heimzusuchen. Besonders wird gern das Vorhalten erwecklicher und noch mehr abschreckender Beispiele, sowie des göttlichen Zornes und der des mutwilligen Sünders harrenden zeitlichen und ewigen Strafe empfohlen.

Es bleibt noch ein Wort zu sagen über den Stand der Lehrer an den deutschen Schulen gegen das Jahr 1600. Von einem irgendwie geschlossenen oder einheitlich gearteten Stande freilich kann man für jene Zeit nicht reden. Ein solcher bildete sich nach kurzer Zeit des Schwankens und der Gärung für die protestantische Geistlichkeit und gelehrte Schulwelt. Das theologische Studium, im Sinne Melanthons mit dem der alten Sprachen zur Einheit zusammengefaßt, bildete für beide, vielfach ineinander übergehende Lebenskreise die notwendige Vorstufe. Überdies brachte die Freigebung der Ehe gesundes Familienleben in die Pfarrhäuser und damit die Neigung der Söhne, in ihrer Väter Fußtapfen zu treten. Nur dies letztere konnte sich mehr und mehr, wenigstens bei den besser ausgestatteten Organisten- oder Opfermannstellen der größeren Kirchen, auch für den Lehrerstand herausstellen. An einer gemeinsamen, gleichmäßigen Jugendbildung künftiger Lehrer fehlte es jetzt und noch lange hinaus gänzlich.

Nur in ganz allgemeinen Umrissen läßt sich daher ein Bild des damaligen Lehrerstandes an Volksschulen entwerfen. Vier Elemente werden es der Hauptsache nach gewesen sein, die sich darin bunt genug mischten. Bei einer Anzahl von Lehrern, wo solche in den Urkunden und Akten zu Worte kommen, finden wir deutliche Spuren gelehrter Bildung. Es waren ehemalige Schüler höherer Lehranstalten, die, durch irgend welche Hemmnisse in ihren Studien unterbrochen, nicht zur Universität gelangt oder bald wieder aus der akademischen Bahn geschleudert waren. Mancher unter diesen hat gewiß den höheren Schwung der jungen Jahre treu bewahrt, mit dem Geistlichen Schritt zu halten oder mit dessen Hilfe und aus dessen Bücherei sich weiter zu fördern gestrebt. Für solche zeigte die trennende Schranke sich dann wohl nicht unübersteiglich. Sie drangen später in den Clerus

major vor. Aber wie viele andere wirtschaftlich und sittlich gescheiterte, unbotmäßige und selbstbewußte Ingenia mögen, auf diesem Wege in die Lehrämter gelangt, der Schule wenig Segen gebracht haben! An Klagen darüber fehlt es in der zeitgenössischen Litteratur wie in den Akten nicht. — Wiederum waren viele, wahrscheinlich die meisten ländlichen Lehrer Handwerker, die nur nebenher Schule hielten, so gut sie vermochten. An den Kirchorten, wo etwa auch die Orgel zu spielen war, mußte im allgemeinen mehr verlangt werden; aber in entlegeneren Dörfern mag oft genug die Schule dem Mindestfordernden unter den Handwerkern, namentlich dem Schneider, und dann wohl gar nur von Jahr zu Jahr um stets erneuten Beikauf gegen karges Entgelt übertragen sein. Auch nahm man wohl nur einen Gesellen an, der in den Bauerhäusern der Reihe nach Woche um Woche wohnte, unterrichtete und arbeitete. — In Städten tritt neben diese beiden Elemente noch das der Schreib- und Rechenmeister. Ihre Kunstfertigkeit war außerhalb der Schule auch auf den Rentkammern, Rathäusern, Gildenstuben, in den Kontoren und Kaufhäusern geschätzt. Die Grenzen dieser Gruppe waren demgemäß fließende nach der Seite der Rats- und Landschreiber wie der Kaufmannsdiener. Die Erlaubnis, Schreib- und Rechenschule zu halten, erscheint verschiedentlich unter dem Gesichtspunkte einer obrigkeitlichen Belehnung; oder aber die Inhaber solcher bevorrechteter Anstalten schließen sich zunftartig zusammen. Daher in ihrem Kreise besonders die schon erwähnte Neigung der Söhne, den väterlichen Beruf zu ergreifen und des Vaters Lebenswerk fortzusetzen; wie denn Adam Ryses drei Söhne — Adam, Jakob und Isaak — als Rechenmeister sich litterarisch und wahrscheinlich auch praktisch bethätigten. — Eben dieses erbliche Element in Stadt und Land, das wir als viertes ansprechen dürfen, bildete dann später den festen, ehrenwerten Kern des deutschen Volksschullehrerstandes; und die Küster- und Lehrerhäuser selbst, oft in Anlehnung an die Pfarrhäuser, waren die natürlichen Seminaria des Lehrerstandes, bis der Gedanke einer planmäßigen Vorbildung für das deutsche Lehramt nach und nach Gestalt gewann und im 18. Jahrhundert zur Gründung förmlicher Anstalten für diesen Zweck führte. Mag es uns bedenklich und nicht nachahmenswert erscheinen, wenn in älterer Zeit manchmal durch zwei, drei und mehr Generationen ein Lehramt vom Vater auf Sohn oder Schwiegersohn wie selbstverständlich forterbte: für die Festigung des Standes hat es seiner Zeit zweifellos heilsam gewirkt.

Daß aus dem anfänglichen Chaos mehr und mehr ein einheitlicher, ehrenwerter Stand der Lehrer sich herausbildete, ist um so höher anzuerkennen, da in ihrer äußeren Lage die Lehrer der deutschen Volksschule von jeher sehr ungleich zwar, aber mit wenigen Ausnahmen äußerst kärglich bedacht und daher auf allerlei Nebenerwerb angewiesen waren. Dieser bot sich teilweis in Nebenämtern von halber oder voller Öffentlichkeit. Wo außer dem Geistlichen der Lehrer der einzige Schreibens und schriftliches Rechnens kundige Mann war, fiel ihm fast von selbst

die Kirchen- und Gemeinderechnung, die Überwachung der Gemeindewage u. dgl. zu. Küster, Kantoren, Organisten, Opfermänner an den Kirchspielschulen übten diese Nebenfunktionen fast regelmäßig; die Kirchen- und Schulordnungen sind meist nur darauf bedacht, zu verbieten, daß der Lehrer mit dergleichen Arbeit überbürdet und seinem Hauptamt entfremdet werde, oder daß er selbst damit während der Schulstunden sich abgebe und etwa die Kinder halbwachsenen, unerfahrenen Jünglingen oder seinen Hausgenossen überlasse. Daß der Lehrer in eigener Person, nicht durch solche Gehilfen von zweifelhafter Befähigung, den Unterricht zu erteilen habe, verlangen unter anderen auch die oben mehrfach erwähnten, berufenen Küstersatzungen von Bigge. — Mit denselben Fähigkeiten konnten die Lehrer ferner ihren Patronen oder anderen Privatpersonen dienen: ein weites Feld für mancherlei harmlose und achtungswerte Dienste, aber auch für mancherlei Mißbrauch zu Hader und Ränken, unnützen Klagen, Beschwerden, Bittschriften u. dgl. Auch die musikalischen Fähigkeiten, die man am Lehrer suchte und schätzte, besonders am Organisten im Kirchorte, sowie die etwa damit verbundene poetische Fertigkeit ließ sich im guten, aber auch gar leicht im schlimmen Sinne verwerten. Zu schweigen von allerhand eigentlichem Gewerbe, das der Notlehrer aus dem Handwerkstande selbstverständlich nicht aufgab, wenn er nicht vollen Ersatz in seiner Schulstelle fand, oder das er mit der Frau überkommen hatte und dieser fortführen half. Die Mißstände, die dies zur Folge hatte, wurden zwar als solche erkannt und oft zum Gegenstande obrigkeitlicher Verbote gemacht. Allein in einer Zeit, wo der Landesfürst nur im geringsten Teile seines Gebietes unmittelbar Herr und vielfach auf den guten Willen der Unterobrigkeiten, Grundherren, Städte u. s. w. angewiesen war, blieb der Erfolg solcher Verbote nur gering.

Es ist hier nicht der Ort, allen Druck und Jammer, alles Lächerliche und Häßliche, was aus diesen Mißständen für Lehrer und Schule hervorging, durch Beispiele zu belegen. Wer dem näher nachspüren will, sei auf die fleißige Zusammenstellung in Konrad Fischers „Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes" (2 Bände, Hannover, 2. Aufl., 1898) verwiesen und nur dabei nochmals gewarnt, nicht aus diesen Curiosis und Scandalosis allein das Bild der Zeit sich zusammenzusetzen. In kurze, treffende Worte finde ich gefaßt, was eine wohlwollende Obrigkeit gegenüber Organisten und Küstern, die zugleich Lehrer waren, auf dem Herzen hatte, in der öfter benutzten sachsen-lauenburgischen Kirchenordnung von 1585. Die vielsagenden Worte aus dem XII. Kapitel „Von Bestellunge und Ampt der Organisten und Küster" mögen hier den Beschluß machen. Organisten und Küster „sollen eines ehrlichen, stillen christlichen Wesens und Wandels, nüchtern und züchtig sein. Wenn sie angenommen sein werden, soll die Gemeinde dieselbigen mit ihrem Gesinde und Geräte auf des ganzen Kirchspiels Unkosten zur Stätte anholen. Diese sollen nach jedes Orts Gelegenheit besoldet, mit Wohnungen und Unterhalt bestes Vermögens, so bei den Offizien ist, versorget werden. Und sollen

beide sich vorsprechen, ihrem Amte getreulich obzuliegen und dem Pastori Gehorsam und alle Ehrerbietunge zu leisten und, wo ihnen der Pastor etwas einreden oder untersagen würde, demselbigen darin ohn Murren und Kurren gehorsam sein. Es soll ihnen (ihme — zunächst dem Küster, gemeint sind beide) nicht gestattet werden, weder für Gerichte zu prokurieren oder zu advozieren, oder Pfeifer noch Spielmann auf Hochzeiten oder sonsten zu sein, noch in der Küstereien Wohnhause einigen Hausgenossen oder Hürling aus vielen dazu bewegenden Ursachen einzunehmen, noch Bier, Wein, Brantenwein und dergleichen zu schenken, sondern seines Amts und Handwerks (!) allein abzuwarten. — Knaben und Megdlein aber mügen sie auf den Dörfern wohl um der Leute billige Belohnungen lesen und schreiben und den Katechismum beten lehren. Und in den Stedtlein soll ihnen unverhindert sein, deudsche Megdlein Schulen zu halten und über das Lesen-, Schreiben-, Katechismumlehren auch mit Nehende, Stickende, Wirkende und dergleichen durch ihre Weiber sie zu unterrichten. Sollen auch Sonntages zu Nachmittage dem jungen Volke den Katechismum Lutheri deutsch, erstlich die bloße Wort, darnach auch allgemach die Auslegung mit lehren und feine christliche deutsche Psalmen mit der Jugend singen. Hiegegen sollen sie wiederum Schutz und Schirm und alles, was zur Küstereien u. s. w. gehörig, zu genießen haben und alles, was müglich sein wird, zu ihrer Befoderunge gewärtig sein. Es soll auch der Pastor oder niemand des Küsters seines Gefallens für einen Botten oder Schlauen (Boten oder Sklaven) zu ihrem eigen Nutz mit seinem Schaden und Versäumnus wider altes (alles?) Recht mißbrauchen, sondern ihn seines befohlenen Amtes abzuwarten unvorhinderlich sein."

Die deutsche Volksschule im 17. Jahrhundert.

Das 17. Jahrhundert, in der deutschen Geschichte übel berufen als das Zeitalter des furchtbaren Dreißigjährigen Krieges, der auch der Schule höchst verderblich war, ist andererseits ausgezeichnet durch großartig gedachte und angelegte Reformversuche auf dem Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens. Gleich im zweiten Jahrzehnt trat Wolfgang Ratke oder Ratichius mit seinen vielversprechenden, geheimnisvollen Ratschlägen auf. Leider fehlte dem Mann und seinem Werke auch das tragische Moment nicht, das es dem Gegenspiele manchfacher persönlicher und Parteiinteressen ermöglichte, selbst seinen Namen für lange Zeit in Schatten zu stellen. Der kriegerischen Zeiten Ungunst that das Übrige, um von seinem Wirken unmittelbar nur schwache Spuren übrig zu lassen. Wiederum erhielt gerade der namenlose Jammer der Zeit in einer Anzahl großer Seelen die Überzeugung wach, daß heilsame Besserung der allgemeinen Notlage nur von innen heraus und von unten herauf durch vernünftige, christliche, sorgfältige Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes denkbar wäre. Ausgesprochen ist das unter den Wirren

des Dreißigjährigen Krieges oft, auch litterarisch vielfältig vertreten und an verwandte Bestrebungen des Auslandes angeknüpft. In die Praxis versuchten hie und da thatkräftige Männer solche Gedanken umzusetzen. Sie fanden dafür bei erleuchteten Fürsten und Kanzlern Verständnis und, soweit es die Kriegswirren zuließen, hilfreiche Hand. Johann Amos Comenius, zwar kein Deutscher, sondern mit ganzem Herzen evangelischer Mähre, war doch fast durchaus Schüler und Lehrer von Deutschen. Gleichzeitig mit der allmählichen Entwickelung seiner Theorien und noch vor der weiteren Verbreitung seiner bahnbrechenden Werke und Aufrufe war im Herzen Deutschlands unter Mitwirkung von Sigismund Evenius und Andreas Reyher Ratkes Saat in der berühmten Schulreform Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha neu emporgekeimt; und als kaum ein Menschenalter später unter Philipp Jakob Speners frommen Wünschen — Pia desideria (1675) — auch der einer innigeren Durchdringung der Jugend mit lebendiger Erkenntnis des Heiles, überhaupt eines wirksameren christlichen Schulunterrichtes sich weithin vernehmbar machte, da stand aus den Zöglingen der Gothaer Reformschulen, den Schülern Andreas Reyhers, der eigentliche Pädagog unter Speners Anhängern, den sogen. Pietisten, auf: August Hermann Francke, der vor Schluß des Jahrhunderts die großen Anstalten in Halle begründete. Diese Männer in ihrem Werden und Wirken, Kämpfen und Ringen zu begleiten, sie in ihrem Gegensatze zur Mitwelt, wie namentlich den genialen Sonderling Ratke, — oder sie als hervorragende Typen ihres Lebenskreises — wie es bei den anderen mehr zutrifft — zu verstehen: das erst giebt der Geschichte der Pädagogik, nicht am wenigsten der Geschichte der Volksschule in jenen Tagen, Schwung und Reiz.

Dem Verfasser dieser Übersicht ist nun die schwierige Aufgabe gestellt, die deutsche Volksschule durch das 17. Jahrhundert hindurchzuführen, ohne auf alle diese bedeutenden Gestalten der Zeit eingehen oder selbst nur ihr Wirken und Anregen als Hintergrund für das von ihm im einzelnen zu entwerfende Gemälde in allgemeinen Umrissen schildern zu dürfen. Es liegt im Gesamtplane der „Geschichte der Erziehung“ begründet, daß so bedeutenden Erscheinungen, zumal wo sie keinem besonderen Zweige der Pädagogik oder des Schulwesens ausschließlich oder vorzugsweise zugehören, gesonderte monographische Darstellungen zu teil werden mußten. So haben (in III, 2) Wolfgang Ratke, Johann Amos Comenius, Johann Valentin Andreä und Johann Heinrich Alsted eingehende Biographen und Interpreten gefunden. Ebenso bietet Band IV Monographien über die „Bildungsbestrebungen in Deutschland während des Dreißigjährigen Krieges“, insbesondere über die Reform im Herzogtume Gotha, und über „den Pietismus und seine Schulen“. Es ist zur billigen Würdigung dessen, was ich hier biete und bieten kann, durchaus nötig, daß der geneigte Leser sich diese Sachlage gegenwärtig und mir beides zu gut halte: wenn ich an Punkten meines Weges, die es an sich besonders nahe legen, nicht tiefer auf die großen allgemein pädagogischen Strebungen

und Verhandlungen der Zeit eingehe, — und wenn ich, ohne meinen eigenen Bericht in einzelne Bruchstücke auseinanderfallen zu lassen, dennoch nicht auf alle Wiederholungen und alle Übergriffe in die anderen zugewiesenen Gebiete verzichten kann.

Ein treffendes Beispiel, wie zunächst noch ohne ersichtlichen Einfluß der grundsätzlichen pädagogischen Verhandlungen, die sich um Ratichius gruppieren, die Ansprüche des 16. Jahrhunderts an das Schulwesen bis in den Beginn des 17. und an die Schwelle des großen Krieges sich mehr ins einzelne ausgeprägt und gesteigert haben, giebt die erneuerte braunschweig-lüneburgische Schulordnung des Herzogs Christian des Älteren für seinen lüneburg-cellischen Anteil des welfischen Hausbesitzes von 1614. Zu Grunde liegt die oben (S. 44) benutzte Ordnung seines Vaters Wilhelm und seines Oheimes Heinrich. Der jetzige Herzog Christian beauftragte seinen berühmten Generalsuperintendenten Johann Arndt, Verfasser des „Wahren Christentumes", nebst einigen anderen geistlichen und weltlichen Räten, mit Durchsicht und Überarbeitung jener Kirchen- und Schulordnung. Das 10. Kapitel bringt die Vorschriften über das Schulwesen. Nach den wenigen oben mitgeteilten Sätzen, die hier einfach wiederholt sind, heißt es weiter: „Damit die Jugend wohl und nützlich allenthalben gewartet und unterrichtet werden möge, so sollen unsere Superintendenten und Pastores eines jeden Orts gut Auffsehen haben, nicht allein, daß bey die Schulen feine, gottselige, geschickte, sittsame, fleißige und der rechten reinen Lehre zugethane Leute verordnet und dieselbigen mit besseren Stipendiis versehen werden mögen, sondern auch, daß die, so darbey verordnet sind, ihrer Stunde, Amt und Arbeit mit allem schuldigem, müglichem Fleiße gebührlich abwarten. — — Wir wollen auch fürs ander, daß Prediger und Schuldiener, dieweil sie beyderseits in öffentlichen Ämtern seyn, mit einander eins seyn, und kein Teil von dem andern für den Zuhörern und der Jugend schimpflich und übel reden solle. — Fürnehmlich aber sollen Schuldiener sich hüten, daß sie das heilige Predigamt und desselben Diener weder aperte noch oblique für den Knaben zu Schimpf und Verkleinerung anlassen, noch in ihren Lectionen und anderen Exercitiis puerilibus umb sich stechen, sondern sollen das Predigamt ehren, für desselben Dienern gebührliche Scheu tragen, sie für ihre Inspectores erkennen und, wo sie was Nützliches der Schul halben zu erinnern haben, ihnen modeste anzeigen und folgen; ohne ihr Vorwissen und Erlaubnis sollen sie nicht über Feld ausspatzieren und in der Kirchen sollen sie mit Singen, Lectionen und anderen Ceremonien sich nach ihnen richten, auch oft, was gesungen werden soll, fragen, damit also alle Dinge in öffentlicher Gemeine Christi ordentlich, ohne Tumult und Confusion verrichtet werden. — In ihrem ganzen Leben und Wandel sollen sie sich gottfürchtig und unärgerlich zeigen mit Worten, Gebärden und Kleidungen ehrbar, züchtig und bescheidentlich für jedermänniglich sich halten und allenthalben ihren

Discipeln gute Exempel der Nachfolge fürtragen: ihre befohlne Schulkinder und Discipel sollen sie mehr mit Worten, Fürhaltung des jüngsten Tages, Zornes Gottes, der letzten kümmerlichen Zeiten und des Türken Tyranney, auch seiner Exempel belohneter Tugenden und bestrafter Laster aus biblischen und heydnischen Historien zu Gottesfurcht, ernstem täglichem Gebet, christlicher Zucht und fleißigem Studieren anhalten und reitzen als mit Schlägen und eitelm zornigem Fausttreiben regieren und fortbringen." — Sind diese Vorschriften ganz allgemein für alle Schulleute gemeint, so geht die Ordnung zuletzt auf die niederen Schulen besonders ein mit den Worten: „Was die Custodes und Opferleute anlangen thut, sollen dieselben gleichergestalt, wann sie angenommen werden, ihren Pastoribus reverentiam, obedientiam, modestiam et diligentiam zusagen und in ihrem ganzen Ampte beweisen und sich also in allen, ihrem Ampte gebührenden Diensten willig bereit und unverdrossen ohne einige Cunctation, Verzug, Unwillen und Murren finden lassen. — Auf den Dörffern, da Knaben und Kinder zu lehren vorhanden und keine andere Schulen und Schulmeistern seyn, da sollen die Custodes nach jedes Orts Gelegenheit Schulen anrichten, die Kinder beten, lesen, schreiben und rechnen lehren, den Catechismum und Sprüche üben und der Jugend klärlich inculcieren: dafür soll ihnen ihr Gebühr und Schulgeld von jedem Knaben oder Kinde gereichet werden, wie bisher schon an jedem Orte bräuchlich gewesen ist." Die Unterscheidung zweier Fälle, des günstigen, wenn neben dem Küster noch ein eigener Schulmeister vorhanden, und des Notbehelfes, wo dem Küster auch der Unterricht der Jugend anvertraut wird, teilt diese Schulordnung mit vielen des Jahrhunderts. So bestimmt die jüngst veröffentlichte schwedische Schulordnung für die „Erz- und Stifter Magdeburg und Halberstadt" von 1632: „Die Bawern sollen, wan kein Praeceptor zu unterhalten ist, ihre Kinder in die Schule zum Küster schicken von Jugend an;" aber: „So die Leut des vermögen sein, das sie ein gewissen Präzeptorem vor die Knaben und eine Fraw vor die Mägdlein halten können, so ist es desto besser." Selten genug wird dieser bessere Fall eingetreten sein.

So zog man dort in Deutschlands Norden die alte Straße behaglich vorwärts, während in Mittel- und Süddeutschland bereits seit Jahren ein Mann — geborener Holsteiner — aufgetreten war und vieler Augen auf sich gezogen hatte, der 1612 auf dem Wahltage zu Frankfurt nichts Geringeres verhieß, als mittels und auf Grund einer besseren Gestaltung des gesamten Schulwesens „im ganzen Reich eine einträchtige Sprach, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten". Daß in diesem Didacticus — Wolfgang Ratke — ein gut Teil Schwärmerei steckte, die über alle Hindernisse sich „leichtlich und bequemlich" zum Ziele schwingt, lag auf der Hand. Viele aber gewann er dennoch durch seine unleugbar guten Ratschläge für das Unterrichtswesen und seine unverkennbar glänzenden oder wenigstens

blendenden Erfolge im eigenen Unterrichten. Ratkes höchste Absicht galt nicht etwa der Volksschule als solcher. Aber seine Grundsätze, die er freilich recht thöricht in den Nebel des Geheimnisses einhüllte und schwerlich selbst recht klar ausgedacht hat, knüpfte er bewußt an Luthers ursprünglichen großen Gedanken einer ebenso rein christlichen wie volkstümlich deutschen Jugenderziehung an. Sie mußten alsbald auch dem niederen deutschen Schulwesen zu gute kommen. Denn sie enthielten viel allgemein Pädagogisches, das leicht auf jede Art und Stufe des Schulwesens anzuwenden war. Rechter Gebrauch und Lauf der Natur ist ihm, daß die liebe Jugend zum ersten ihre angeborene Muttersprache, welche bei uns die deutsche, recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lerne, damit sie ihre Lehrer in anderen Sprachen künftig desto besser verstehen und begreifen können, dazu die deutsche Bibel mit sonderlichem Nutzen kann gebraucht werden. Künste und Fakultäten sind an keine Sprache gebunden und kann derhalben eine vollkommene Schule in hochdeutscher Sprache sehr wohl angerichtet werden, wodurch die deutsche Sprache und Nation merklich zu bessern und zu erheben stehet. Auswendiglernen und häusliche, demnächst in der Schule zu bewährende Arbeit verbietet er nicht geradezu; aber die Hauptarbeit soll in der Schule geschehen. In ihr verlangt er Klassenunterricht, nicht reihenweises Abhören der einzelnen Schüler, — lebendigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, naturgemäßes Fortschreiten vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, fleißiges Vormachen und Vorsprechen seitens des Lehrers. Alles ist daran gelegen, daß der Lehrjünger nicht überbürdet, nicht abgeschreckt werde. Daher gilt es, Begabung und Bildungsstufe jedes Schülers recht beobachten, strenge Ordnung im Lehrgange halten, den Unterricht rechtzeitig durch Spiel und Erholung unterbrechen: am besten so, daß Lehrstunden und Quickstunden regelmäßig abwechseln. Eingehender legt Ratke seine Methode dar, die Kinder deutsch lesen und schreiben zu lehren. Die Buchstaben lesen lehre man sie durch gleichzeitiges Vorsprechen und Vorschreiben. Dann betrachte man genau Form und Teile jedes einzelnen Buchstaben und lasse ihn schriftlich nachahmen. Baldmöglichst gehe man zu zusammenhangendem Lesen sinnvoller Worte über. In der Ratkeschen Schule zu Köthen lernten die Anfänger, nachdem sie die Buchstaben kannten, alsobald lesen, ohne zu buchstabieren. Im zweiten Jahre will Ratke deutsche Grammatik und zwar so betrieben wissen, daß später auch in den fremden Sprachen das Gerüst der Grammatik stets dasselbe bleiben kann. Für die deutsche Schule fordert er Lesebuch nebst Vortrab, Spruchbuch und deutsches Neues Testament als Schulbücher. Zwei deutsche dreistufige und dreiklassige Schulen — je eine für Knaben und für Mädchen — wurden 1619 vom Fürsten Ludwig von Anhalt in Köthen nach der neuen Lehrart begründet. Leider führten jedoch unerquickliche Streitereien, an denen Ratke selbst zweifellos die Hauptschuld trug, bereits Oktober desselben Jahres zum Bruche zwischen Fürst und Didaktikus und zur achtmonatlichen Haft Ratkes.

Inzwischen hatte die neue Lehrart siegreichen Einzug in die deutschen Landschulen des Fürstentumes Weimar gefunden. In Weimar besaß Ratke seit seinem ersten Auftreten treue Gönnerinnen an der Herzogin Witwe Dorothea Maria und ihrer Schwester Anna Sophia, Prinzessin von Anhalt, späteren Gräfin von Schwarzburg, Fürst Ludwigs Schwestern. Die gute Meinung von Ratkes Methode hielt nach Dorothea Marias Tode deren Sohn Herzog Johann Ernst fest. Auf seinen Befehl verfaßte der Generalsuperintendent Johannes Kromayer (1576 bis 1643) einen „Bericht vom newen Methodo: Wie es in den Schulen deß Weimarischen Fürstentumbs mit Unterweisung der Jugend gehalten werden soll, allermeist soviel betrifft die deutschen Classen, item in etwas auch mit belangende die lateinischen Classen der Grammaticken“. Dieser Bericht erschien 1619 als Norm für den Unterricht in den weimarischen Volksschulen. Kromayer hatte schon vor seiner Bekanntschaft mit Ratkes Reformgedanken sich mit dem Schulwesen in ähnlichem Sinne beschäftigt, sodann in den ersten Jahren nach dessen Auftreten in einer Hausschule Versuche mit der neuen Lehrart angestellt und war im Auftrage der Herzogin 1614 nach Augsburg zum Meister selbst gereist, auch später mit ihm in schriftlichem und persönlichem Verkehre geblieben, ohne doch je völlig sein Vertrauen zu gewinnen. Daß Kromayer in seinen späteren, von Ratke stets nur mit Vorbehalt gebilligten Arbeiten „zur Lehrart“ den Entdecker selbst niemals nennt, hat man streng gerügt. Allein in etwas entschuldigt ihn ohne Zweifel das überaus schwierige Wesen des krankhaft reizbaren Mannes, mit dem nur wenige friedlich auskamen. Auch mochte — in der Schulordnung von 1619 wenigstens — Rücksicht auf den benachbarten, der weimarischen Herrschaft nahverwandten Anhalter Hof dabei mitwirken. Immerhin sagt Kromayer deutlich genug im Vorworte, um was es sich handelt. „Den ganzen Methodum aufzusetzen, ist jetzo seines Thuns und Fürhabens nicht.“ Etliche fürnehme Punkte, die durch Experienz und Erfahrung genugsam bewährt worden, hat er treulich aufgezeichnet und notdürftig erkläret in dem Verhoffen, daß sie, fleißig befolgt, durch Gottes Segen der Jugend zu Nutz und Frommen gereichen werden. „Vnd bleibet darbey, daß das Werk an sich selbst ist sehr edel, köstlich und gut; wie es auch von Anfang an durch fürtreffliche Leute, die dessen Erkundigung und Wissenschaft eingenommen, Judicia und Zeugnüsse je und je gerühmet worden. Hat aber jemand an einer oder der anderen Person, welche damit umbgehen, etwas zu tadeln, der soll dennoch solches nicht eben der Lehrkunst selbst zumessen, sondern, wie man auch in allen anderen Zunfften und Inventionibus thun muß, die Vitia oder Gebrechen der Artificum von der Kunst und Lehr gebührlich unterscheiden.“

Immerhin hat Ratke selbst später anerkannt, daß Kromayers Werk in wesentlichen Stücken seine Ansicht wiedergiebt. Die Weimarische Schulordnung bleibt daher eine unentbehrliche Hilfsurkunde für die Würdigung der Ratkeschen Bestrebungen und ist als solche bereits (Gesch. der Erz. III, 2, S. 79 ff.) ein-

gehend besprochen worden. Hier ist besonders noch hervorzuheben, daß diese unter Ratkes Einfluß entstandene Volksschulordnung überhaupt die erste ist, die sich auf Vorschriften über das Lehrverfahren an Volksschulen ausführlich einläßt. Sie ist auch die erste oder der ersten eine, die mit der allgemeinen Schulpflicht, obzwar noch in sehr bescheidenen Grenzen, gesetzlichen Ernst macht. „Es sollen", beginnt Kromayer, „soviel müglich, alle Kinder, Knaben und Mägdlein, mit allem Ernst und Fleiß zur Schulen gehalten werden, damit sie je zum wenigsten, nebenst dem heiligen Catechismo, Christlichen Gesängen und Gebeten recht lernen lesen und etwas schreiben. Denn es ist zu erbarmen, das auff den Dörfern, ja auch wol in Städten unter den Handwerckslеuten, Gesinde und Taglöhnern so wenig Leute gefunden werden, welche lesen und schreiben können. Dadurch werden sie nicht wenig gehindert an dem Erkendniß Gottes und seines seligmachenden Worts, anderes Schadens vnnd Verlusts in zeitlichen Sachen zu geschweigen: da sonst eines, das da hat lesen gelernet, nicht alleine mit desto besserem Verstande die Predigten göttliches Worts hören, sondern auch den lieben Catechismum desto leichter und bestendiger lernen, sich darinnen vben, darneben auß anderen feinen und nützlichen Gebet-, Gesang-, Trost- und Spruchbüchlein sich in seinem Christenthumb wol erbawen, stercken vnd gründen kan. — Sollen demnach hinführo die Pfarherren und Schulmeister an einem jeden Ort vber alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an biß ins 12. Jahr bey jhrer Christlichen Gemeine gefunden werden, fleißige Verzeichnüß und Register halten, auff das mit denen Eltern, welche jhre Kinder nicht wollen zur Schulen halten, könne geredet werden, auch auff'n Bedarff durch Zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben, in diesem Fall jhre schuldige Pflicht inacht zu nehmen, angehalten werden mögen. — Vnd lest sichs damit nicht entschuldigen, das mann fürwendet, die Eltern köndten jhrer Kinder nicht entrathen, sondern müsten sie haben zum Gense- oder Pferdehüten und dergleichen: denn an dem Schuelgehen den armen Kindern ein mehrers gelegen ist, alß den Eltern an jhren Gensen, Pferden u. dgl., inmaßen sie dann gemeiniglich hernach, wenn sie erwachsen sind, selbst bekennen, wie man von manchem Bawersmann höret, das sie gerne alle Gense und wol ein oder mehr Pferde und anderes darumb geben wolten, das sie hetten lesen und schreiben gelernet. — Dazu kan man solcher Notdurft auch noch wol rathen, wenn die Kinder flugs im 6. Jahr zur Schulen gehalten werden, das sie nicht eben allzeit biß in das 12. Jahr dürffen in der Schulen zubringen, sondern zum Lesen und Schreiben durch Gottes Segen wol ehe gelangen vnd alßdenn eins nach dem andern zum Gense- oder Pferdehüten noch zeitlich genungsam kommen mögen." Im weiteren werden gute geräumige Schulstuben, womöglich für Knaben und Mädchen getrennt, verlangt. Auch wird dringend anbefohlen, auf regelmäßigen Schulbesuch während des ganzen Jahres, ausgenommen vier Wochen in der Ernte und etliche Tage zur Kirmeß, zu halten. „Darumb ists vonnöthen, das in diesem Puncte abermal die weltlichen Gerichte das jhre

darbey thun und den Pfarrern und Schulmeistern die Hand bieten mit Bedrawung der weltlichen Straffe kegen den Eltern, wann dieselben die Kinder muthwillig viel Stunden oder Tage wollen versaumen lassen. Sol demnach ein jeder Schulmeister täglich die Abwesenden aufffschreiben und je vber den andern Tag dem Herrn Pfarr zeigen, welcher die Eltern deßwegen gebührlich erjnnern unnd auff'n Fall das Ampt und weltliche Gerichte umb Hülffe sol anruffen." Außer Religion, Lesen, Schreiben, Gesang wird auch etwas Rechnen in den Bereich der Volksschule gezogen. „Endlich," heißt es, „soll auch billich den Knaben, wenn sie etwas lesen und schreiben können, ein wenig von der Rechenkunst gewiesen werden, das sie die Ziffern und Zahlen kennen lernen und nur das Leichteste vom Addiren, Subtrahiren, Multipliciren u. s. w. verstehen und brauchen mögen; darzu müste je bißweilen auch die Mittagsstunde oder etwa die letzte Schulstunde nach Mittag genommen und auffgewendet werden." Ganz in Ratichius' Sinne, der wollte, daß ohne Zwang und Widerwillen alles geschähe und derowegen kein Lehrjünger des Lernens halber von seinem Praeceptore geschlagen und bestraft würde, empfiehlt Kromayer den Lehrern den freundlichsten Umgang mit seinen Schülern: „Es sol ein Praeceptor beydes anfänglich bei einer newen Lection vnnd hernach auch bei wärender Unterweisung je bißweilen den Knaben gleichsam einen Trost zusprechen, jhnen das Studiren und Lernen leichte machen, die Kunst zugleich auffs beste loben und heraußstreichen, der Discipulorum Fleiß auch selbst, wo der ein wenig gespüret wird, commendiren und rühmen und jhnen jmmer gute Hoffnung machen, daß, obgleich eins und das andere erstlich etwa schwehr zu sein scheinet, sie es doch mit Gottes Hülffe leichtlich werden lernen und fassen können, wenn sie nur in der Stille fleißig darauff Achtung geben." — Endlich gedenkt die Schulordnung auch der äußeren Lage der Lehrer: „Ob wohl die meisten Schulmeister auff den Dörffern sehr geringe Besoldungen haben, auch jhrer viel Handwercker daneben treiben müssen: so können sie doch in den Quickstunden und nach der Schuel ihres Handwercks wol warten, und wird man drauff dencken, wie jhnen die geringen Salaria vermehret werden mögen, sonderlich wenn sie jhren müglichen Fleiß und alle schuldige Trewe bei dieser newen Institution im Werck beweisen: Zweiffelt uns auch nicht, es werden die Eltern selbst, die gutes Vermögens sein, wenn sie den Nutz und Frommen an jhren Kindern sehen, sich aller Danckbarkeit erjnnern und das jhrige gerne und willig darbey thun, damit die getrewen und fleißigen Schulmeister jhren nothdürfftigen Vnterhalt vnd zimliches Auskommen haben mögen, worbey denn es an vnsern Erjnnerungen und Vermahnungen uffn Bedarff nicht mangeln sol."

Die große Hoffnung, die man in Weimar auf die neue Lehrart setzte, wurde mit der gesamten Blüte des deutschen Landes durch die nachfolgenden Kriegsläufte grausam geknickt. Es ist nicht dieses Ortes, die Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges, auch nur soweit sie die zarten Pflanzen des Volksschulwesens betrafen, zu schildern. Auch für diese Zeit sei ausdrücklich auf Fischers „Ge-

schichte des Deutschen Volksschullehrerstandes" verwiesen, die in zwei Kapiteln (6 und 7 des ersten Bandes) in zahlreichen, fleißig gesammelten Einzelfällen der Lehrer und Schulen hartes und wechselvolles Los während der unseligen Kriegszeit und die langdauernden äußeren wie inneren, unmittelbaren wie mittelbaren Folgen des Kriegsjammers im folgenden Menschenalter schildert. Teilten Lehrer und Geistliche der Hauptsache nach das herbe Geschick der Bevölkerung, unter der sie lebten, so erschwerte das ihre noch oft genug der Umstand, daß sie den römisch-gesinnten Heerführern und deren Soldateska als die eigentlichen Vertreter der lutherischen oder calvinischen Ketzerei doppelt verhaßt waren. Wie viel hoffnungsvolle Ansätze protestantisches Schulwesens aller Stufen sind allein in den habsburgischen Stammgebieten und den Ländern der böhmischen Krone — Böhmen, Mähren, Glatz, Schlesien —, in der bayerisch gewordenen Oberpfalz u. s. w. zu Grunde gerichtet worden! Für das höhere Schulwesen boten meist sofort die Jesuiten in ihrer Art Ersatz in wohlausgestatteten und geschickt organisierten Kollegien. Das niedere Schulwesen blieb in weiten Landstrichen lange Zeit ganz oder halb wüst liegen. In den Gebieten, die vorübergehend von den römisch-katholischen Mächten besetzt wurden, mußten oft Geistliche und Lehrer für lange Zeit fliehen oder sich verborgen halten; und es liegt auf der Hand, wie viel rascher ein leidlich oder geradezu wohlgeordnetes Schulleben und -wesen untergraben und zerstört, als später in halbverlassenen und verfallenen Ortschaften unter einer durch Pest und Brandschatzung gelichteten, verzweifelten Bevölkerung wieder emporgebracht werden konnte. Davon zu schweigen, daß auch der Stand der höheren und der niederen Geistlichkeit — unter dieser die Lehrer nach der Art der Zeit mitverstanden — der furchtbar um sich greifenden Verwilderung der Sitten nicht ganz unzugänglich bleiben konnte.

Um so lauter verdient betont, um so rühmlicher anerkannt zu werden, daß im großen und ganzen gerade die protestantischen Geistlichen und Schulmeister in dieser schwersten Zeit der deutschen Geschichte sich bewährt und als fester Kern für die zertretenen und verstörten Gemeinden gedient haben. Treu ihrem Glauben und jederzeit bereit, ihm Wohlstand und Behagen für sich und die Ihrigen zu opfern, sind sie doch immer wieder am Platze, sobald die feindlichen Plaggeister verschwinden. Schutz und Halt fanden solche getreue Kirchen- und Schuldiener vielfach an wohlgesinnten Landesherrn und deren treuen geistlichen und weltlichen Ratgebern. Allen voran leuchtet Herzog Ernst I. oder der Fromme von Sachsen (1601—75), dem 1640 das Fürstentum Gotha und im Laufe seiner Regierung außerdem halb Eisenach, Altenburg, Koburg und halb Henneberg zufielen. Redlich hat er in allen diesen Gebieten für Belebung der gestörten Landeskultur und Hebung des gesunkenen Wohlstandes gewirkt. Seine höchste Sorge war, durch treue Pflege von Kirche und Schule christlichen Sinn und christliche Sitte wieder zu wecken, sowie gesunde, nach den natürlichen Ständen abgestufte

Volksbildung zu verbreiten. Er knüpfte dabei mit vollem Bewußtsein und ausgesprochener Verehrung an Ratkes Reformgedanken an. Eine Vorübung für das verdienstliche Walten im eigenen Lande hatte Ernst 1633—34 in der Administration des Herzogtumes Franken und seither in der gemeinsamen Regierung der weimarischen Lande mit seinen Brüdern durchgemacht. Bei beiden war sein Ratgeber der bedeutende Schulmann Sigismund Evenius († 1639), der zu Ratke in einem ähnlichen, vielleicht noch etwas freieren Verhältnisse stand wie Johannes Kromayer. Erst neben ihm, dann an seiner Stelle, wirkten in gleichem Sinne mit dem Herzoge zusammen, beide von diesem nach eigener Wahl berufen, der Generalsuperintendent Salomo Glassius (1593—1656) und der Rector Gymnasii illustris D. Andreas Reyher (1601—73). Mit ihrer Hilfe brachte Ernst zwei Jahre nach Antritt der Alleinregierung in Gotha (1642) das lichteste Denkmal seines Ruhmes, die berühmte Volksschulordnung, zu stande: den „Special- und sonderbahren Bericht, wie nechst göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschaften und in den Städten die unter dem untersten Hauffen der Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha kurtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen“, später meist „Gothaischer Schulmethodus“ genannt. Wie bereits angedeutet, ist das Wirken Herzog Ernsts und vor allem seine vortreffliche Schulordnung Gegenstand einer besonderen Monographie innerhalb dieses Gesamtwerkes, mit der die 1. Abteilung des IV. Bandes beginnt. Auch der politische Ratgeber und Vertraute des Herzogs, Veit Ludwig von Seckendorf, der diesen wie allen landesväterlichen Bestrebungen des trefflichen Fürsten in ihrem weiteren Verlaufe (seit 1646) fördernd nahe stand, hat in demselben Bande sein verdientes Denkmal gefunden.

Der verwandtschaftliche Zusammenhang des gothaischen Berichtes von 1642 mit dem weimarischen von 1619 ist in vielen Zügen unverkennbar. Aber noch entschiedener stellt Herzog Ernst sich auf den Standpunkt der deutschen Schule. „Von dem Bekantesten, wie das Teutsche bey uns ist, sol man billich anfahen, damit nicht der Natur hierinnen zuwider gehandelt werde. Sol demnach in der Teutschen Claß nichts anders als Teutsch und dasselbige recht fertig gelehret und gelernet, das Latein aber in die Lateinische Classen gesparet werden.“ Dies verdient um so mehr hervorgehoben zu werden, da eine ganze Reihe von Schulordnungen jener Zeit — z. B. selbst in Gothas nächster Nähe in Erfurt, Stadt und Gebiet, — von dem Streben durchdrungen ist, dem Latein auch die Dorfschulen so viel als möglich dienstbar zu machen. Noch entschiedener als Kromayer und Herzog Johann Ernst bringt der Gothaer Ernst auf Durchführung der allgemeinen Schulpflicht. „Die Kinder sollen jedes Orths alle, keines ausgenommen, Knaben und Mägdlein, das gantze Jahr stets nacheinander in die Schule gehen, ohne allein in der Erndte, da man ihnen vier Wochen, deßgleichen

auf die Kirchmessen etliche Tage sol feyer geben. — Die Knaben vnnd Mägdlein auff den Dörffern sollen in eine Schule zusammen gehen und doch fein in vnterschiedlicher Ordnung gesetzet werden, weil man an den meisten Orthen nicht mehr als nur einen Praeceptorem vnterhalten kan. — Wenn ein Kind fünff Jahre alt ist, so soll es zur Schule geschickt werden. Minderjährige sollen nicht leichtlich angenommen werden, damit sie die andern nicht hindern. Es were denn umb des Gebets willen, und damit sie zum stillsitzen gewehnet werden, daß bisweilen etliche kleine mit hineingelassen werden. — Die Kinder sollen keine Stunde verseumen, auch flugs im Anfange der Stunden bey einander seyn, sie werden denn durch Leibs Schwachheit davon abgehalten. — Die Kinder sollen nicht ohne gewissen Unterschied der Zeit, eines heute, das andere morgen in die Schule aufgenommen werden, sondern es sol darzu jährlich eine gewisse Zeit bestimmet und zwar von der Cantzel abgekündigt werden, als nemlich kurtz nach der Erndte vnnd gehaltenem Examine. — Es soll auch kein Kind außer der Schule wiederumb gelassen werden, es habe denn zuvor dasjenige gelernet, was oben benahmet." Diese Kenntnisse und Fertigkeiten sind: 1. fertig deutsch lesen, 2. Katechismus Luthers nebst Fragstücken, 3. biblische Sprüche des Lesebüchleins, 4. etwas von den (dort enthaltenen) „teutschen Locis communibus", 5. Verständnis des Katechismus, 6. Verständnis einer volkstümlich gehaltenen Predigt in ihren vornehmsten Stücken (dies beides durch aufgesetzte Fragen zu erforschen), 7. eine ziemliche Handschrift, 8. etwas in der Arithmetik, 9. in der Musik „wo nicht alle Figural, doch zum wenigsten Choral". — Wie bereits aus dem Gesagten hervorgeht, gab es in Herzog Ernsts Schulen auch Lehrbücher: Das teutsche ABC- und Syllabenbüchlein, das Lesebüchlein, Katechismus und Katechismusschule, Evangelienbuch, Psalter, teutsch Gesangbüchlein, Rechenbüchlein. Seit 1662 in den jüngeren Ausgaben der Schulmethodus kam noch ein verständig angeordneter, thunlichst auf wirkliche, unmittelbare Anschauung gegründeter Unterricht in natürlichen Dingen und anderen nützlichen Wissenschaften hinzu, ebenfalls durch ein Lehrbüchlein unterstützt. Auch die Verteilung der Schüler auf drei Klassenstufen ist in die späteren Ausgaben aufgenommen. Nimmt man nun hinzu, daß Herzog Ernst laut vielfältiger gleichzeitiger Zeugnisse persönlich und nachdrücklich die Durchführung seiner heilsamen Vorschriften überwachte, und daß er in wahrhaft landesväterlicher Milde die Gemeinden zum Bau würdiger Schulhäuser in stand setzte, den Lehrern auskömmlicheres Gehalt und den Hinterbliebenen verstorbener Lehrer landesherrliche Beihilfen gewährte, so wird man diesem edlen Fürsten volle Verehrung und Bewunderung nicht versagen können. Mag trotzdem die Wirkung weit hinter der trefflichen Absicht zurückgeblieben sein: sie war sicherlich bedeutend und erstreckte sich auf das gesamte sachsen-ernestinische, thüringische Gebiet, seit Herzog Johann Ernst II. von Weimar in der Kirchenordnung von 1664 sich ganz dem Vorgange seines Oheimes angeschlossen hatte. Überhaupt ist von Herzog Ernsts Schulmethodus eine ähnliche

Wirkung auf viele spätere Schulgesetze ausgegangen wie ein Jahrhundert früher von den Bugenhagenschen und von den Vorschriften der großen württembergischen Kirchen- und Schulordnung aus dem Jahre 1559. Von dem — ausdrücklich bezeugten — inneren Zusammenhange der pädagogischen Thätigkeit A. H. Franckes mit den Gothaer Traditionen, unter denen er aufgewachsen war, wurde bereits gesprochen.

Ob das an mehreren Stellen in Deutschland fast gleichzeitig erfolgende kräftigere Auftreten des Grundsatzes der Schulpflicht der Kinder vom sechsten bis zunächst meist zum zwölften Jahre auf Herzog Ernsts Vorgang zurückzuführen, oder ob darin mehr eine allgemeine Frucht des Ernstes der Zeit zu erblicken sei, der den theoretisch schon seit Luther feststehenden Grundsatz nun zu einer praktischen Maßregel der Staatsverwaltung werden ließ, sei dahingestellt. Ich vermute mehr dies letztere, da offenbar wie Kromayer und Herzog Ernst mit seinen pädagogischen Ratgebern, so auch die übrigen Vertreter dieses wichtigen Fortschrittes nicht in dem Bewußtsein handeln, etwas eigentlich Neues einzuführen, sondern nur etwas längst Feststehendes kräftiger und entschiedener auszuführen meinen. So erkennt die lutherische Generalsynode in Württemberg mittels Abschiedes vom 10. August 1649 als geltendes Recht an, was herzogliche Erlasse schon früher (1631 u. ö.) als solches vorausgesetzt hatten, daß den Eltern keineswegs freizustellen sei, ihre Kinder in die Schule zu schicken oder nicht oder sie um geringer Hausgeschäfte halben zeitweilig daheim zu halten. Die Eltern sollen vielmehr „zu dem, was Gottes Ehr, der Kirchen und Polizei Wohlstand, auch der Kinder zeitlich und ewig Heil erheischet, wonötig mit aufgesetzten Strafen genötigt werden“. Fast gleichzeitig werden Schulpflicht und Schulzwang im größten Teile der welfischen, braunschweig-lüneburgischen Lande im Norden gesetzlich geregelt, wohl zweifellos unter dem Einflusse der dort vorwaltenden trefflichen theologischen Schule des Helmstedter Professors und Abtes von Königslutter, Georg Calixtus, von dem bekannt ist, daß er auch mit dem Lebenskreise des J. A. Comenius Fühlung hatte. So klagt unterm 9. Oktober 1650 Herzog Georg Wilhelm, damals von Kalenberg-Göttingen, daß seiner hochlöblichen Vorfahren publizierte fürstliche Mandata, Schulwesen und Jugenderziehung betreffend, nicht in gebührender Observantz gehalten seien, und will sie deshalb „jedermänniglich, denselben zu gehorsamen, folgender Gestalt renoviret und ernewert haben: Erstlich sollen alle und jede Unterthanen ihre Kinder, Knaben und Mägdlein, so lange zur Schule halten, biß sie getruckte teutsche Schrifft lesen und den Catechismum mit Verstande beten können. — Diejenigen Eltern aber, die wider diese Verordnung ihre Kinder nicht zur Schule schicken, sollen dennoch vor jedes Kind vom sechsten Jahre seines Alters bis sie das zwölffte Jahr vollbracht, das jedes Orts gewönliche Schulgeldt alle quartal außgeben und dabeneben, wann sie durch keine gütliche Ermahnung der Seelsorger dazu gebracht werden mögen, nach ihrem Vermögen und Habseeligkeit von (des Herzoges) Beampten und anderen

Obrigkeiten (Bürgermeistern, Rähten ꝛc.) jedes Orts auf Andeuten der Superintendenten mit gewißer Geld- oder anderer Straffe dazu angehalten werden. Dieserwegen sollen die Küster oder Schulmeister bei Verlust ihrer Dienste schuldig seyn, ein Kinderregister jedes Orts zu halten, darin sie die Kinder, Knaben und Metgen, vom sechsten bis ins zwölffte Jahr verzeichnen, auf daß der Pastor auß jedem Hause die Anzahl der Kinder wiße und den Eltern derohalben zureden könne. — Woferne (jedoch) etliche Eltern kündlich so arm wären, daß sie das Schulgeld nicht außgeben könten, so soll den Pastoribus vergönnet seyn, mit Vorbewust und Verwilligung ihrer vorgesetzten Superintendenten solches auß den Kirchengütern oder, wo es da mangelt, aus dem Armenkasten, damit den Schulmeistern an ihrem Unterhalte nichts abgehe, zu bezahlen." Allerdings ist nun diese hannoverische Schulordnung in betreff des Schulbesuchs nicht ganz so streng wie die oben besprochenen thüringischen. „Dieweil von etlichen Eltern eingewandt wird, daß sie zu Sommerszeit ihre Kinder auß der Arbeit nicht wohl entbehren künnen, so soll zwar, wenn es sich also befindet, im Sommer und bevorab in der Ernte solche Entschuldigung angenommen werden, sie aber, solange die Ernte wehret, dennoch verbunden seyn, die Kinder alle Sonnabend und Sonntag nach Mittags dem Schulmeister in die Schule oder Kirche eine Stunde lang zu senden, damit sie dasjenige durchlesen und beten, wiederholen und nicht vergessen, was sie mit Mühe dabevor erlernet haben." Die im Hochsommer eintretende Einschränkung des Schulbesuches auf eine wöchentliche Stunde am Sonnabende, zu der die Turmglocke das Zeichen gab, hat im Gebiete der kalenbergischen Schulordnung bis über Mitte des 19. Jahrhunderts gegolten. — Nur vier Monate später als das Schuledikt Georg Wilhelms erschien für das Fürstentum Wolfenbüttel und die Grafschaft Blankenburg, das heutige Herzogtum Braunschweig, sowie die bis 1671 mit diesem verbundene Grafschaft Dannenberg die Schulordnung Herzog Augusts des Jüngern, des berühmten Gründers der Wolfenbüttler Bibliothek, eines der bestgesinnten und höchstgebildeten Regenten seiner Zeit, der bei Abfassung und Durchführung dieses Regulatives sich vorzugsweise der kundigen Hand des Helmstedter Professors und Generalschulinspektors Christoph Schrader (1601—80) bediente. „Leider bezeuget", so sagt er, „die Erfahrung meer als guut, welcher gestalt bey dem landverderblichen, verfluchten Kriegeswesen unter andern auch die Erzihung der Jugend so gar verderbt, daß, wo nicht beyzeiten dazu getan wird, man — keiner andern als böser — mutwilliger civium rei publicae zu erwarten, welche — die durch Gottes sonderliche Gnade von der hochscäblichen Krigesflamm noch etwan übrig geblibene rudera rei publicae ferners über einen Hauffen werfen werden." Um nun weiteren üblen Nachwehen des „vermaledeyten Krigeswesens" vorzubeugen, will der edle Herzog in seinen Landen die Information in Gottesfurcht und guten Sitten, zu Sprachen und die Manuduktion zu guten Künsten (in welchen dreien Capitibus der Jugendunterricht eigentlich begriffen ist) in seinen Landen wieder emporbringen

und dem Schulwesen zu Blüte und Ansehen verhelfen. „Hinfüro sollen alle und jede Schulen seines Fürstentumes in drei Arten oder Species geteilet und in einer jeden Art einerlei Modus in der Institution durchs ganze Land gehalten werden": niedere Schulen, mittlere oder kleine lateinische Stadtschulen und höhere lateinische Schulen zu Wolfenbüttel, Helmstedt und Gandersheim, zu denen allerdings noch die Klosterschulen zu Riddagshausen, Amelunxborn, das im Entstehen begriffene Anna-Sophianeum zu Schöningen und die gelehrten Schulen der Stadt Braunschweig kommen. Für die niederen Schulen war schon in der Allgemeinen Landesordnung von 1647 der Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht ausgesprochen und den in Übung dieser Pflicht säumigen Eltern neben der nicht zu erlassenden Zahlung des Schulgeldes ernste Strafe angedroht. Dies wird hier wiederholt und demgemäß angeordnet, daß nun auch wirklich in allen und jeden Dörffern und Flecken, kein einiges davon ausgenommen, solche Schulen gehalten werden sollen. Zu dero Behuf sind an jedem Orte zu custodibus templorum, „insgemein Küster oder Opperleute genannt", keine Handwerker, sondern Leute anzunehmen, welche die Kinder fertig lesen, auch die Notdurft schreiben lehren, item die Knaben, welche ingenia dazu haben, auf den Anfang der lateinischen Sprache durch Lehrung einiger lateinischer Wörter und des Donati führen können.

Es bedarf wohl kaum der Worte, um zu versichern, daß der gelehrte Herzog August und seine Gesinnungsgenossen mit ihrer Liebhaberei fürs Latein in den deutschen Schulen, namentlich auf dem Lande, kein Glück hatten. Führten solche in jener Zeit nicht ganz seltene Ansprüche zu wunderlicher Unklarheit der theologischen Vorgesetzten über Maß und Art der Bildung, die sie in den vorgeschriebenen Examinibus bei den Bewerbern um Lehrerstellen suchen sollten, so war doch das Leben mächtiger, und es gelang schwerlich in irgend einem weiteren Gebiete Deutschlands — auch im Braunschweigischen nachweislich nicht — die Handwerker von den Volksschulen fernzuhalten. Schon 1687 sagt Augusts Nachfolger in der Dannenbergischen Herrschaft, Georg Wilhelm, jetzt Herzog von Braunschweig-Lüneburg-Celle, in der neuen Dannenbergischen Schulordnung vorsichtiger: „Ob zwar soviel möglich und ordinarie dahin gesehen werden soll, daß keine Handwerker zu Schulmeistern bestellet werden, nachdem jedoch unter denenselben offtmals zu diesem Officio tüchtige Personen gefunden werden, können sie auf solchen Fall darzu wol genommen, ihnen auch frey gelassen werden, das Handwerck zu treiben, jedoch daß dahin gesehen werde, daß ohne Verabsäumniß der Schularbeit solches geschehe, auch der Ämter und Zünfte in der Nähe gelegener Städten etwa habenden Privilegiis dadurch kein Praejuditz zugezogen werde." Wunderbar genug sticht es auch gegen den unpraktischen Gedanken an lateinischen Elementarunterricht in der Volksschule ab, daß schon Herzog August vom Schreiben nur die Notdurft verlangen zu können glaubt und des Rechnens gar nicht gedenkt. In der erwähnten Dannenbergischen Ordnung von 1687, die wenige Jahre später auf das ganze Lüneburgische

ausgedehnt ward, ist geradezu das Rechnen als Wahlfach freigelassen. Die Schulmeister sollen wo möglich auch etwas im Rechnen geübt sein. „Es sollen aber die Eltern, deren Kinder das Rechnen lernen, dem Schulmeister sechs gute Groschen über das Schulgeld jährlich zu reichen schuldig sein." Auch in manchen anderen deutschen Gebieten stellte sich die Gewohnheit heraus, daß im Rechnen und sogar im Schreiben nicht alle Kinder unterrichtet wurden. Namentlich für die Mädchen galten beide Fertigkeiten im niederen Volke noch lange als entbehrlich oder gar als unpassend. Wer aber an dem Unterricht in diesen beiden Lehrfächern seine Kinder teilnehmen ließ, mußte dem Lehrer dafür besonders erkenntlich sein. Es ist daher nicht zufällig, wenn unter anderem im Visitationsdekrete des Administrators August von Magdeburg vom 29. Mai 1656 für die Mägdleinschulen christliche dürftige Witwen als Lehrerinnen empfohlen werden, „so fertig lesen, etwas schreiben und wohl nehen" können, und als Bestandteile der Kinderinformation der Küster oder Kantoren nur Katechismus nebst „anderen Sprüchen", Schreiben und Lesen aufgezählt werden. Gewiß reichten auch die Ansprüche des großen Kurfürsten für Dörfer und Flecken in seinen Landen Kleve und Mark nicht eben weiter, wenn er wohlbestellte Schulen und als deren Lehrer dazu bequeme, gottselige und gelehrte Männer in der Kirchenordnung von 1662 verlangt.

So war und blieb im 17. Jahrhundert bis zu dessen Schlusse der Stand des Volksschulwesens in Deutschland für unseren Maßstab höchst dürftig und mangelhaft trotz der trefflichen, idealen Ansätze zu einem höheren Aufschwunge, die von Ratke und seiner Umgebung, wie von Herzog Ernst dem Frommen und einigen ihm geistverwandten Fürsten oder deren wohlmeinenden Beratern ausgingen. Die eigentlichen Wirkungen des Pietismus auf dieses Gebiet gehören schon dem 18. Jahrhundert an. Indes liegt doch ein Fortschritt unleugbar darin, daß die erstarkte und seit dem westfälischen Frieden fast unumschränkte Fürstenmacht in den einzelnen Reichsländern allgemein zum Bewußtsein ihrer Pflicht gelangte, für die Schulerziehung des jungen Volkes ihrerseits nach Kräften zu sorgen oder wenigstens zu dieser Fürsorge die Gutsobrigkeiten, städtischen und Fleckengemeinden anzuhalten. Mochte immerhin ein bedauerlicher Teil der aufgewandten Kraft durch Reibung zwischen fürstlicher Macht und ständischen Vorrechten nutzlos sich verzehren; unfraglich ist doch die Volksschule um das Jahr 1700 in Deutschland allgemeiner verbreitet und in regelrechterer Funktion zu denken, als selbst im Beginne des Jahrhunderts und in den ersten Jahren des Dreißigjährigen Krieges. Besonders darf man dies auch von dem katholisch gebliebenen oder wieder katholisch gewordenen Teile des Reichsgebietes sagen. Selbst eine geistliche Herrschaft nach der andern entschloß sich, dem Zuge der Zeit nachzugeben und für das deutsche Schulwesen auf dem Lande und in den kleineren Städten feste Ordnungen zu erlassen, während das gelehrte Schulwesen mehr und mehr in die Hände der Jesuiten überging. Synodal- und Visitationsdekrete aus den Bistümern Konstanz (1609, 1665)

und Augsburg (1693) beweisen, daß man dort ernstlich auf Einrichtung mindestens von Winterschulen bedacht war und dem Klerus die Sache der Jugendbildung ans Herz legte. Die Anfänge des katholischen Volksschulwesens im Stifte Münster, das später durch Overberg zu besonderem Rufe gelangen sollte, gehen auf die Constitutio Bernardina des Fürstbischofes Christoph Bernhard von Galen aus dem Jahre 1655 zurück. Fast gleichzeitig (1656) erließ in Kurköln Erzbischof Maximilian Heinrich eine Schulordnung, und 1663 folgte ihm darin sein Nachbar Ferdinand II. von Fürstenberg im Stifte Paderborn. Für die geistlichen Gebiete von Mainz und Worms setzte den Grundsatz allgemeiner Schulpflicht vom sechsten bis zwölften Jahre für die Winterschule ein kurerzbischöflicher Erlaß von 1682 fest, in Würzburg wurde die Kirchenordnung Johann Gottfrieds (von Guttenberg) 1693 durch ihre Vorschriften für die Schulmeister grundlegend, die auch dadurch bemerkenswert ist, daß sie an einzelnen Orten — wohl den Städten — neben den Pfarrschulen „absonderliche Rechen- und Schreibschulen" voraussetzt und deren Anrichtung empfiehlt. Es ist wahr, daß in allen diesen geistlichen Schulerlassen der kirchliche Gesichtspunkt stark überwiegt und zwar in dem durch die beklagenswerte Staatskunst der Kontrareformation bedingten polemischen Sinne. Die Kinder von Schulen „widerwärtiger Religion" abzuziehen, in denen unkatholische Bücher, etwa gar das Neue Testament in Luthers Übersetzung, gebraucht wurden, gilt im ganzen wichtiger, als sie im Sinne Kromayers oder Herzog Ernsts fürs Leben zu unterrichten. Daß die Kinder neben sicherer kirchlicher Erziehung „einen Druck lesen und einen Namen schreiben lernten", mag in dieser Hinsicht oft als genug und übergenug gegolten haben. Als Musterländer haben daher während der nächsten Menschenalter die geistlichen Territorien im Reiche für das deutsche Schulwesen nie gegolten. Aber es darf nicht vergessen werden, daß auch auf protestantischer Seite in jenen Zeiten kirchliche Engherzigkeit und Streitsucht blühte, und daß auch hier der durchschnittliche Stand des Schulwesens noch immer niedrig war.

Im Volke selbst kam der Fürsorge geistlicher und weltlicher Obrigkeit wohl nur selten ein regeres Bildungsbedürfnis entgegen. Von den naturgemäß nie fehlenden Ausnahmen abgesehen, wo besondere Begabung und Neigung zu Kunst und Wissenschaft oder Liebe zum Lehramte die engen Schranken durchbrach, beobachten wir Derartiges fast nur in größeren Städten, in denen daher das private Schulwesen in den beiden, vielfach ineinander übergehenden Gestalten der Rechen- und Schreibschulen wie der Klipp- oder Winkelschulen — man kann nicht sagen fortblühte, sondern — zwischen den lateinischen und den deutschen Schulen hindurch am Boden fortwucherte. Ein merkwürdiges Beispiel zunftmäßiger Verfassung der Schreib- und Rechenschulen bietet im 17. Jahrhundert Nürnberg dar. Nach Schultheiß' Geschichte der Schulen in Nürnberg (das. 1853—57) berichtet darüber Heppe: „Im Jahre 1613 wurden alle Schreib- und Rechenmeister der Stadt zu

einer Zunft zusammengeschlossen. Die Zahl ihrer Schulen wurde auf 48 festgestellt, und es wurde bestimmt, daß sie nicht zu nahe zusammen und nicht zu weit von einander entfernt wohnen sollten. Wie andere Zünfte, so wurden auch diese von ‚Vorgehern' beaufsichtigt. Indessen standen die Schreib- und Rechenmeister doch nie unter dem Rugsamte, von welchem alle anderen Zünfte abhängig waren, sondern unter einer eigenen Deputation, welche aus zwei Ratsherren und einem Kanzlisten bestand. — Seit der Errichtung der Zunft sollte niemand mehr zum Schulhalten zugelassen werden, der nicht zuvor in einem Examen gezeigt, daß er in der Schreib- und Rechenkunst sowie auch im Buchhalten gut sei und in der Geometrie und im Visieren seine Gründe habe." Um denen, welche in die Zunft aufgenommen werden wollten, die Vorbereitung zum Examen zu erleichtern, gab der Schreib- und Rechenmeister Johann Heer 1616 ein Büchlein in Oktav unter dem Titel heraus: „Arithmeticae et geometricae quaestiones für diejenigen, so sich ins Examen und folgends zu dem deutschen Schulstand zu begeben gesinnet, zu Anlaß und Nachrichtung gestellet und in offenen Druck gegeben samt etlichen schönen Kunst- und Beschlußexempeln, zum Teil solvieret, zum Teil fragweise, allen Liebhabern der Arithmetica zu einem lieblichen exercitio." — Das eigentlich Zunftmäßige der deutschen Schulmeister trat besonders darin hervor, daß derjenige, welcher eine Schule errichten oder übernehmen wollte, als Lehrling lernen, als Gesell arbeiten und endlich zum Meister gesprochen werden mußte. Auch übte das ganze Kollegium der deutschen Schulmeister einen Zunftzwang gegen Pfuscher (Winkelschulmeister, Kalmäußer, Brotdiebe) in ihrem Metier aus. Wer bei einem Schreib- und Rechenmeister in die Lehre zu gehen wünschte, mußte 18 Jahre alt sein. Anfangs mußte er in der Lehre 6 Jahre ausharren, späterhin nur 4 Jahre. Während dieser Zeit hieß er Schreiber. Im 22. Jahre wurde er zum Examen zugelassen. Indessen konnte der Sohn eines Schreib- und Rechenmeisters schon im 16. Jahre in die Lehre treten und im 20. Jahre sich examinieren lassen. Nach verflossener Lehrzeit mußte sich der Schreiber durch ein Memorial bei den Deputierten und mündlich bei den Vorgehern melden. Der älteste Vorgeher teilte ihm hierauf folgende Fragen mit, welche er zu Hause schriftlich zu beantworten hatte. (Folgen 17 Fragen über Orthographia und Calligraphia oder Zierschreibung, 35 vom Rechnen.) — „Nach erfolgter Beantwortung dieser Fragen wurde von den Vorgehern der Tag zum Examen bestimmt. Dasselbe fand im Hause des ältesten Vorgehers statt und durfte nicht länger als sechs Stunden dauern. Der junge Schreiber wurde hier von den Vorgehern in der Schreib- und Rechenkunst sowie auch im Katechisieren geprüft. Die Kosten für das Examen und das Examentraktement beliefen sich auf fünfzig Gulden. War das Examen glücklich bestanden, so mußte der Schulkandidat warten, bis ein Locus oder eine Schreib- und Rechenschule ledig wurde. Indessen konnte er während dieser Zeit bei einer Schulmeisterswitwe auch als Schreiber dienen oder Gehilfe eines anderen Schulmeisters sein. Wollte er eine erledigte

Schule übernehmen, so mußte er sich mit Beistand der Vorgeher bei der Deputation zum Tafelschreiben (einer letzten Probe seiner Schreibkunst) melden.“ Seit 1665 — wohl des allgemeinen durch den großen Krieg verschuldeten Rückganges wegen — sollten nicht mehr als zwanzig Rechenmeister und acht Schulhalter geduldet werden. Ähnliche Schulmeisterzünfte gab es seit Ausgang des 16. Jahrhunderts und teilweise weit über das 17. hinaus in einer Reihe deutscher Städte, unter anderem in München, Frankfurt a. M., Lübeck, Salzburg. Auch in diesem zünftigen Zusammenschlusse übrigens vermochten die Schreib-, Rechen- und Schulmeister der verhaßten Winkelschulen sich nirgend nachhaltig zu erwehren. Vielmehr finden wir deren in einer Reihe größerer und mittlerer Städte erwähnt und dürfen sie unbedenklich als allgemein verbreitet in solchen Städten voraussetzen. In katholischen, namentlich den zwangsweise rekatholisierten, Landen galten vorzugsweise diese Klippschulen als der Ketzerei verdächtig, indem ihre Lehrer sich dem Glaubenseide (juramentum s. professio fidei) entzogen, von dem der Eintritt in die gesetzlich anerkannte Zunft abhing. Auch die in Anweisungen zur Visitation privater Schulen öfters erkennbar durchscheinende Besorgnis, daß in solchen Winkelschulen sich allerlei sittlich Bedenkliches lichtscheu verberge, mag nicht selten begründet gewesen sein. Daß im ganzen ihr Bestehen im hartnäckigen Widerspruche mit oft wiederholten Verboten und trotz aller in den Weg gelegter Hemmnisse nur den Beweis für ein nicht befriedigtes Bedürfnis des Volkes lieferte und daher die dringendste Mahnung zur sorgfältigeren Ausgestaltung der öffentlichen Schulen einschloß, erkannten — uns unbegreiflich — die Zeitgenossen nur in seltenen Fällen.

Unmittelbar vor Ende des 17. Jahrhunderts melden sich die ersten Spuren des pietistischen Einflusses auf das deutsche Volksschulwesen. Als Probe davon mag „Eines hocheblen, fürsichtig- und hochweisen Rates des heiligen Römischen Reiches freier Stadt Nürnberg neue Verordnung für die deutschen Schulhalter und Schulhalterinnen“ vom 9. Juni 1698 und der gleichzeitige Erlaß „Von Visitierung der deutschen Schulen“ erwähnt sein. In beiden wird nicht nur in Speners Geiste auf verständigen und gemütvollen christlichen Religionsunterricht gedrungen, sondern es werden gleichzeitig mit ausdrücklicher und wiederholter Berufung auf M. A. H. Franckens zu Glaucha bei Hall Schulordnung in dessen Sinne allerlei methodische Winke erteilt. Wir betreten damit die Schwelle eines neuen für das deutsche Volksschulwesen bedeutsamen Zeitalters.

Deutsche Volksschule und Lehrerbildung im 18. Jahrhundert.

1. Zeitalter des Pietismus (1700—1768).

Im Jahre 1779 erschien Johann Gottlob Schummels satirischer Roman „Spitzbart, eine komitragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert“. Der

Roman selbst, in seiner Art vortrefflich als Sittengemälde jener Zeit, wird heute weniger gelesen, als er verdient. Der Name des pädagogischen Jahrhunderts ist dem 18., mag es auch vor Schummel schon jemand so genannt haben, hauptsächlich auf seinen Vorgang hin geblieben. Unverkennbar ist er bei ihm spöttisch gemeint und soll das in der Schrift selbst grell beleuchtete Mißverhältnis zwischen den überfliegenden Plänen und Theorien der pädagogischen Reformer und ihren oft geringfügigen, manchmal selbst sittlich bedenklichen Leistungen andeuten. Indes man konnte, wie geschehen, ihn wohl im Ernste beibehalten. Es gehört in der That zu den auszeichnenden Merkmalen des 18. Jahrhunderts, daß in seinem Verlaufe ganz anders als je zuvor die pädagogischen Fragen alle Gemüter beschäftigten, und daß die Sache der öffentlichen Jugenderziehung in der ganzen zivilisierten Welt, vor allem aber in Deutschland, nach ihrem vollen nationalen Wert erkannt und gewürdigt wurde. Zugegeben, daß der unmittelbare praktische Erfolg davon geringer war, als man nach dem Aufheben der Reformpädagogen erwartet. Man kann es auf diesem Gebiet am wenigsten wunderbar finden und, von einer höheren Warte ausblickend, kaum ernstlich beklagen, daß neue Theorien nur langsam sich Bahn brechen. Schon die lebendige Erörterung neuer Gedanken und deren vergleichende Abwägung gegenüber dem Bestehenden und Herkömmlichen ist überaus wertvoll; und im vorliegenden Fall ist der Nachweis nicht schwer, daß die pädagogische Diskussion des 18. Jahrhunderts bis heute nachklingt und nachwirkt. Überdies wäre es unbillig, das Zeitalter der Aufklärung wegen einiger auffälliger Fehlgeburten, deren unglücklicher Ausfall allerdings in schrillem Widerspruche zu den erregten Erwartungen stand, als unfruchtbar auszuschreien. Wer könnte je das humanistische Gymnasium hinter Herder zurückschrauben, wer je auf das gesamte Schulwesen für den erwerbenden Mittelstand, das man unter der Bezeichnung Realschulwesen zusammenfaßt, verzichten wollen? Und der Gedanke wie die Anfänge praktisch-pädagogischer Vorbildung der Lehrer höherer wie niederer Lehranstalten in eigens dafür eingerichteten Bildungsschulen, Seminaren, gehört ganz oder fast ganz bis auf einzelne frühere, schwache und verstohlene Keime der Zeit seit dem Jahre 1698 an. Für die Begründung des Seminarwesens ist dem 18. Jahrhunderte ganz besonders die Volksschule zu unauslöschlichem Danke verpflichtet.

Verfolgt man den Gang der herrschenden Ideen von 1700—1800 näher, so steht ebenso unverkennbar der Beginn unter dem Einflusse des Pietismus, namentlich in dessen hallischer, durch August Hermann Francke bestimmter Gestalt, wie der Ausgang unter dem Zeichen der Aufklärung oder, wie man diese auf dem pädagogischen Gebiete zumeist nannte und nennt, des Philanthropismus (oder Philanthropinismus). Schwierig kann zwischen beiden nur die Abgrenzung sein. Aber es wird im ganzen das Rechte treffen, wenn man dem Vorwalten des Pietismus zwei, dem des Rationalismus ein Menschenalter von den dreien des Säkulums zuerkennt oder im pädagogischen Gebiete des neuen Tages Anbruch vom Erscheinen

der Basedowschen „Vorstellung an Menschenfreunde über Schulen", also von 1768 datiert. So geschieht es hier in der Hoffnung, daß der geschichtliche Bericht selbst diese Abgrenzung rechtfertigen werde.

Der wunderbare Aufschwung des christlichen Geistes im halb evangelischen, halb asketischen Sinne, der seit dem Erscheinen von Philipp Jakob Speners Schrift „Pia desideria oder herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren evangelischen Kirche" (Frankfurt 1675) ganz Deutschland durchzuckte und den jahrzehntelangen heftigen Streit zwischen Pietisten und Orthodoxen entzündete, gehört der Hauptsache nach der protestantischen Kirchen- und der allgemeinen Kulturgeschichte an. Aber das Streben nach gottgefälliger Besserung der evangelischen Kirche schloß von vornherein Wunsch und Versuch in sich, die Jugend für tiefere Erfassung des Christentumes zu gewinnen und durch sie einer besseren Zukunft in Kirche und Staat vorzuarbeiten. Schon bei Spener ist diese pädagogische Tendenz als mitklingender Ton unverkennbar; sie wird vorwaltend in August Hermann Francke, der Halle zum klassischen Orte für das Unterrichtswesen des Zeitalters erhebt, und behauptet sich sowohl in der geraden Linie seiner Schule wie in der evangelischen Brüdergemeine des Grafen Nikolaus Ludwig von Zinzendorf. Demnach gehört der Pietismus nicht minder auch in die Geschichte der Erziehung, und er hat demgemäß im Gesamtplane dieses Werkes den Raum eines eigenen Kapitels zugebilligt erhalten. Das dort Gesagte muß hier wieder vorausgesetzt, es darf nur kurz zusammengefaßt und herausgehoben werden, was der Pietismus teils unmittelbar, teils mittelbar für das Volksschulwesen geleistet hat.

Unter den unmittelbaren Gaben des Pietismus an die deutsche Volksschule kann man nicht zwar streng auseinanderhalten, aber doch im wesentlichen unterscheiden, was schon von Spener selbst und was von seinen Jüngern, namentlich Francke, ausging. Spener verdankt zunächst die evangelische Kirche die allgemeine Durchführung oder, wenn man will, Wiedereinführung der Konfirmation, die allerdings schon den Reformatoren als erwünschter kirchlicher Brauch vorgeschwebt hatte. Man kann das nach heute geltender Ansicht der Dinge ganz der Kirchengeschichte und kirchlichen Praxis zuweisen, obwohl die Konfirmation immer noch zu den Punkten des kirchlichen Lebens gehört, mit denen die Schule gar sehr zu rechnen hat. Jener Zeit war dieser grundsätzliche Unterschied zwischen Kirchen- und Schulsachen überhaupt fremd. Die Konfirmation und der an sie geknüpfte erste Abendmahlsgenuß galten seit Beginn des 18. Jahrhunderts unbestritten als naturgemäßer Abschluß der Schulzeit und Beginn des bürgerlichen Berufslebens für alle, die nicht auf höheren Schulen ihre Studien fortsetzen wollten. Sehr bald durch Sitte und Gesetz fast durchweg an das vollendete oder doch nahezu vollendete 14. Lebensjahr geknüpft, hat die Konfirmation in Deutschlands evangelischen Gebieten wirksam mitgeholfen, die bis zu diesem Lebensalter ausgedehnte allgemeine Schulpflicht in das Volksbewußtsein eindringen und zur praktischen Geltung kommen

zu lassen. Konfirmiertwerden und Aus-der-Schule-kommen unterscheidet in weiten Gebieten Deutschlands der volkstümliche Sprachgebrauch noch heute nicht und wird es schwer lernen. — Aber auch innerlich gewann der gesamte Schulunterricht, namentlich der Religionsunterricht, dadurch, daß ihm in der Konfirmation ein bestimmt erkennbares Ziel gesteckt ward: das nämlich, Schüler und Schülerinnen reif zu machen zur christlichen Mündigkeit, d. i. zum überzeugten Bekenntnisse des christlichen Glaubens als ihrer wohlerworbenen Lebensansicht und zur selbständigen Übernahme der heiligen Pflichten, deren Gelöbnis einst die Paten abgelegt, gleichzeitig mit dem Eintritt in die Vorstufen des bürgerlichen oder bäuerlichen Berufslebens. — Hand in Hand damit geht bei Spener die Pflege der katechetischen Kunst. Man hat geradezu von Spener ein neues Zeitalter der Katechismuslitteratur und des Katechismusunterrichtes datiert, die Zeit vor ihm die katechistische genannt und von ihm an die katechetische gerechnet. Wenn man den Gegensatz nicht zu ausschließend überspannt, gewiß zutreffend. Der älteren Zeit seit der Reformation lag alles daran, eine möglichst vollkommene und dabei kurze Formel der reinen Lehre zu gewinnen, die dann dem Gedächtnisse der Jugend eingeprägt oder, wie man zu sagen liebte: eingestampft (inculcare) ward. Das Verständnis pflegte man durch Katechismuspredigten oder Exordien zu befördern, den Katechismus selbst aber, auch die sog. exponierten Katechismen oder Kommentare zum Lutherischen, Brenzischen oder Pfälzer Katechismus nicht ausgenommen, mehr zu üben und zu beten, als unterrichtlich zu erklären. Allmählich drängte das von verständigen Theologen und Pädagogen empfundene Bedürfnis darüber hinaus. Nach dem Vorgange des Katechismus von Justus Gesenius (1600—1671) in Hannover ging besonders der geistliche Berater Ernsts des Frommen, Generalsuperintendent Salomo Glassius, darauf aus, seinen „kurzen Begriff, aus dem Katechismo Lutheri gezogen", so einzurichten, daß er nicht verbotenus auswendig gelernt zu werden brauchte, sondern „im Verstande zu behalten" war. Nach der Gothaischen „Katechismusübung von 1670" soll in diesem Sinne auf den inneren Zusammenhang der Hauptpunkte und der einzelnen Fragen hingewiesen, sollen „die Fragen variieret, bald in singulari, bald in plurali numero, bald in prima, bald in secunda vel tertia persona gestellet und verständig zergliedert, wenngleich nicht bis ins kleinste zerpflücket" werden. Ausdrücklich schließt Spener sich diesem Vorgang an in seiner „Einfältigen Erklärung der christlichen Lehr nach Ordnung des kleinen Catechismi des teuren Manns Gottes Lutheri in Fragen und Antwort verfasset und mit nötigen Zeugnissen der heiligen Schrifft bewähret" (Frankfurt 1677). Spener vermeidet möglichst die Schul-terminos. Fragen und Antworten seines Katechismus sollen nicht auswendig gelernt werden, vor welcher und dergleichen anderer Marterung der Gedächtnis er eher warnen als dazu vermahnen will. Soll etwas auswendig gelernt werden, so seien es nur die Bibelsprüche, deren Kernworte durch den Druck hervorgehoben sind. Der Sachen Verstand soll den Leuten also eingedrückt werden,

daß sie die Materie verstehen und nachmals aus eigenem Verstande mit eigenen Worten sich erklären mögen. Das Ganze soll nach einer bekannten, von Spener aus einem mit dem Baron von Helmont gepflogenen Gespräche gewonnenen Formel dazu dienen, „den Kopf in das Herz zu bringen". Damit war Begriff und Aufgabe einer katechetischen Kunst gegeben; und die nachfolgenden theologischen Geschlechter haben um solche Kunst sich redlich bemüht. Aus Franckes Schule in Halle ging Johann Jakob Rambach (1693—1735) hervor, Verfasser des „Wohlunterrichteten Katecheten" (Jena 1722; 10. Aufl. 1762). Als Professor Primarius der Theologie und hessischer Superintendent in Gießen ließ er des seligen D. Martin Luthers nachdrückliche Vermahnung, „daß christliche Eltern ihre Kinder fleißiger zur Schule halten sollen", zur Erweckung eines neuen Ernstes im Schulgehen (1733) wieder abdrucken und begleitete sie mit einer dreifachen „liebreichen Anrede" an die Metropolitane, wie an Eltern und Kinder seiner Ephorie. Auf Rambachs Grundlagen baute weiter Johann Lorenz von Mosheim (1693—1755). Er prägte der neuen, vielgepriesenen Kunst den Namen der Sokratik auf, eine Empfehlung an die eben damals heranwachsende Generation der Aufklärer, wie sie wirksamer gar nicht erdacht werden konnte. So eifrige Pflege der Methode in einem — und dem damals ohne Widerrede dominierenden — Lehrfache der deutschen Schule mußte naturgemäß auch den anderen Lehrfächern zu gute kommen. Aus dem wohlunterrichteten Katecheten erwuchs wie von selbst nicht bloß in Rambachs akademischer Lehrthätigkeit der „Wohlunterwiesene Informator" (Jena 1737; posthum erschienen); und, was Professoren zunächst angehenden Theologen während ihres akademischen Studiums in dieser Hinsicht darboten, das streuten diese, Pfarrherren geworden, später unter den Lehrern der Volksschule als keimkräftigen Samen aus.

Speners Ideen stellte Francke in der Praxis seiner Armenschule (1695) und seines Waisenhauses lebendig dar. Mit dem Einflusse Speners verband sich bei ihm der Jugendeindruck vom Gothaer Schulwesen, wie es durch Herzog Ernsts und seiner Getreuen reformierendes Walten geworden war. Er gab im „Kurtzen und einfältigen Unterrichte, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind" (zuerst 1697, dann erweitert als Teil des 1702 erschienenen „Öffentlichen Zeugnisses vom Werk, Wort und Dienst Gottes") eingehenden Anweis zu richtiger Behandlung der Kinder in erziehlicher wie in unterrichtlicher Hinsicht. Durch beides — Vorbild wie Lehre — hat er auf Gegenwart und Zukunft mächtig, tief und nachhaltig eingewirkt. Groß ist die Zahl der Waisenhäuser, die nach hallischem Muster während der beiden ersten Menschenalter des 18. Jahrhunderts entstanden. Der Gedanke freilich einer besonderen erziehlichen wie unterrichtlichen Fürsorge für verwaiste Kinder stammt nicht von Francke. Er ist schon der ausgehenden alten Welt, namentlich dem kaiserlichen Rom, nicht ganz fremd, mindestens altchristlich und war zu verschiedenen Zeiten durch neuerwachten Eifer frommer Männer und Frauen in den Vordergrund des christlichen Interesses

gerückt. Luther bringt ihn, wie wir sahen, in der Ordnung des gemeinen Kastens zu Leisnig zum Ausdrucke. Das Jahrhundert der Reformation sah in deren Gebiete verschiedene derartige Anstalten erblühen (Amsterdam 1520 und 1562, Augsburg 1572, Darmstadt 1574, Hamburg 1604 u. a.), in der römischen Kirche regten Männer wie der Kardinal Graf Karlo Borroméo (besonders seit der Mailänder Pest von 1576) und Vincentius a Paulo, die christliche Waisenpflege neu an. Besonders die holländischen Waisenhäuser ließ Francke durch seinen Gehilfen Neubauer bereisen und besuchen, bevor er das seinige in Halle einrichtete. Herzog Ernst der Fromme von Sachsen erwog auch den Gedanken an verbesserte öffentliche Waisenhäuser ernstlich, der im Kreise seiner Ratgeber, besonders von V. L. von Seckendorf, wiederholt eingehend erörtert ward. Aber reinlich gesondert von anderen Zweigen polizeilicher und kirchlicher Armenpflege in Arbeits- und Armenhäusern, licht und klar unter den Gesichtspunkt der Erziehung gestellt und mit gesunder Schulmeisterklugheit durchgeführt, war dennoch die Franckische Art der Waisenerziehung etwas in ihrer Art Neues. Gewiß gab es auch in ihr Raum und Gelegenheit nicht nur, sondern geradezu Versuchung und Anlaß zu allerhand Einseitigkeiten und Mißgriffen. Aber im ganzen ist doch der Segen, der von ihr ausgegangen, unberechenbar groß und reich. Auch von den Armenschulen gilt das. Man darf sich nicht dadurch beirren lassen, daß heutzutage Armenschulen mit Recht als überlebte Reste einer dürftigen Schulverfassung aus der Väterzeit und als unwürdig des modernen Rechtsstaates gelten. Einem Zeitalter, das noch so weit entfernt von wirklicher Durchführung der allgemeinen Volksschule war wie jenes, bedeutete die Armenschule etwas ganz anderes; und es kann dem Pietismus nicht leicht zu hoch angerechnet werden, daß er Fürsten, Geistliche, Edelleute, städtische Obrigkeiten und schlichte Bürger in großer Zahl erweckte, für das arme versäumte Volk Stätten liebevoller christlicher Erziehung und Heranbildung der Jugend zu begründen, wenngleich es auf die Länge in vielen von ihnen kümmerlich genug aussah und sie für Lehrer und Schüler nicht immer Orte freudiger Erhebung und frisches, fröhliches Arbeitens wurden oder blieben. Zwar gab es in Franckes Pädagogik auch den Begriff der Rekreation und namentlich in den geschlossenen Anstalten Stunden der Erholung, die an Ratkes Quickstunden erinnern; aber auch diese sollten womöglich nutzbar gemacht und durch sinnige Handarbeiten verschiedener Art ausgefüllt werden oder durch Betrachten gesammelter Naturkörper, Bilder, Modelle, in deren Besitz Francke wenigstens jede größere Anstalt — auch hierin dem Vorgange der Gothaer Schulordnung folgend — gesetzt zu sehen wünschte. Endlich hat Francke unsterbliches Verdienst um die Volksschule dadurch sich erworben, daß er zuerst im protestantischen Deutschland und wohl überhaupt zuerst in klar gedachter, planvoller Weise Anstalt zur beruflichen Vorbildung der von ihm verwendeten Lehrer traf. Auf die Geschichte der Lehrerbildung im 18. Jahrhunderte wird noch anderwärts im Zusammenhange näher einzugehen sein. Aber schon hier

muß wenigstens kurz hervorgehoben werden, daß das Seminarium praeceptorum am Hallischen Waisenhause, obzwar zunächst nicht zur Bildung eigentlicher Volksschullehrer, sondern zur pädagogischen Schulung von Studenten bestimmt, gemeinsame Quelle ist für die pädagogischen Seminare an Universitäten und gelehrten Schulen wie für die Bildungsstätten des Lehrerstandes an Volksschulen, die unter den Namen der Seminare, Normal- oder Übungsschulen (Training Schools) heute auf dem Erdenrunde nach Tausenden zählen.

Mit Erwähnung des Seminarwesens ist bereits das Gebiet der mittelbaren Wirkungen des Pietismus für das Volksschulwesen betreten. Ein neuer, über alles Bisherige weit hinausdrängender Eifer für das Schulwesen, nicht zum mindesten das deutsche Schulwesen durchdrang das ganze protestantische Deutschland. Naturgemäß sprach er sich dort am ehesten und am lebhaftesten aus, wo der unmittelbare kirchliche und religiöse Einfluß Speners und Franckes ohne wesentlichen Widerstand von sog. orthodoxer Seite sich durchsetzte. Aber er beschränkte sich nicht auf diese Gebiete. Als erstes Beispiel der neuen Schulordnungen, die aus diesem neuen Geiste flossen, ist bereits am Schlusse des vorigen Kapitels die Nürnberger „Verordnung für die deutschen Schulhalter und Schulhalterinnen" von 1698 erwähnt. Sie zeigt alle eigenartigen Merkmale der pietistischen Schulordnungen der Folgezeit, namentlich das Dringen auf freies, aus dem Herzen quillendes Beten der Kinder oder, um die eigenen Worte des fürsichtig-hochweisen Rates und seines geistlichen Beraters Tobias Winkler zu gebrauchen, auf Freiheit ihres Redens mit dem großen Himmelsvater und dicht daneben das verständigste, nüchternste Eingehen auf Einzelheiten der Methode im Lese-, Schreibunterrichte, der Schulzucht und Strafgewalt des Lehrers u. s. w. Daß in Nürnberg die Einwirkung des Pietismus sich keineswegs auf bloße obrigkeitliche Vorschriften beschränkte, beweist die Stiftung von sieben Armenschulen in der Zeit von 1699—1776. — Als ein recht bezeichnendes Beispiel aus dem Beginne des 18. Jahrhunderts für diese Gruppe von Schulordnungen gilt mit Recht die „Instruktion und Verordnung vor die deutschen Schulen auf dem Lande in dem Fürstentum Eisenach" von 1705, deren Verfasser der Eisenacher Generalsuperintendent D. Zerbst war. Das pietistische Element kömmt zu maßvollem Ausdrucke, wie in dem warm paränetischen Schlußparagraphen (21), der in die Worte ausläuft: „Wo wir wollen in Himmel kommen, müssen wir den Kindern gleich werden. Wehe denen, die den Schmuck von den Kindern nehmen, den sie in der heiligen Taufe bekommen (Micha 2, 9); wohl aber denen, die Kinder christlich erziehen und mit ihnen Kinder des lebendigen Gottes sind (Hosea 1, 10?)! Das helfe uns das heilige Kind Gottes, Jesus. Amen." Durchaus ernst, nachdrücklich und besonnen sind die praktischen Vorschriften der Eisenacher Schulordnung. Die Schulpflicht beginnt vom fünften, „längst vom sechsten Lebensjahre; es wäre denn, daß Kinder über Feld von den Filialen in die Schule gehen müssen, welches Falles ihnen etwas weiter nachzusehen". Die Einführung neuer

Schüler geschieht billig auf einen gewissen Tag nach Michaelis zugleich, damit die Lectiones ordentlich durchgeführt werden können. Von Michaelis bis Johannis nämlich soll völlig vor und nach Mittage Schule gehalten und ohne erhebliche Ursache keine Stunde versäumt werden. Schulversäumnisse werden gestraft; an den Eltern, wenn sie schuldig, mit einem Groschen für den Tag. Mittwoch und Sonnabend sind nach Mittage Ferien, wie auch, wo ein Feiertag in der Woche einfällt, auf den heiligen Abend, d. h. am Nachmittage zuvor. Am Unterricht im Rechnen und, merkwürdig! auch im Singen nehmen die jüngeren Knaben und überhaupt die Mädchen nicht teil, vielmehr sollen sie während dieser Stunden anderweit beschäftigt werden. „Das Schreiben aber muß mit den Mägdlein sowohl als mit den Knaben getrieben werden, und ist durchaus den Eltern nicht zu verstatten, daß sie ihre Töchter unter einigem Vorwand, als dürften dieselben das Schreiben zu was Bösem anwenden, davon abhalten wollten." Während der Erntemonate von Johannis bis Michaelis sollen die Schulmeister gehalten sein, auf der Eltern Begehren deren Kinder jedes Tags die Woche durch ein oder ein paar Stunden zu informieren; doch gegen eine Erkenntlichkeit, weil mehresteils ihre Dienste gering und sie sonst der Arbeit nachgehen müssen. — Ähnliche Schulordnungen oder einzelne kürzere Erlasse, die wichtige Einzelpunkte des Schulwesens heraushoben und regelten, erschienen während der nächsten Jahrzehnte in den verschiedensten Gebieten Deutschlands. So für Kursachsen nach verschiedenen einzelnen Ansätzen im Jahre 1724, für Württemberg 1729, für verschiedene Teilgebiete Schleswig-Holsteins um das Jahr 1730, für Hessen-Darmstadt 1733. Selbst in Kurbraunschweig, jetzt schon meist Hannover genannt, wo man (seit 1703) nicht ängstlich genug gegen die ärgerliche und schädliche Schwärmerei der Pietisten, Enthusiasten und Separatisten sich abzuschließen wußte, folgte man doch dem Zuge der Zeit, indem man unter Georg II. 1734, 1738 und öfter durch königlich-kurfürstliche Edikte der Volksschule festere Grundlagen zu geben und besonders ihren Unterricht auch über einen Teil der Sommermonate auszudehnen suchte. Hervorragenden Rang behauptet ferner unter den Volksschulgesetzen des Zeitalters die „Ordnung für die Schulen auf dem Lande im Herzogtume Braunschweig-Wolfenbüttel und Fürstentume Blankenburg" des Herzogs Karl vom Jahre 1753, verfaßt hauptsächlich durch den Abt Johann Bernhard Hassel von Marienthal. Herzog Karl, voll Eifers für Hebung des Schulwesens, geht darin soweit, die Schulpflicht der Kinder vom vollendeten vierten bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre festzusetzen; worin ihm — wenigstens hinsichts des Anfangsjahres — die erneuerte fürstbischöfliche Schulordnung für die lutherischen Schulen des Stiftes Hildesheim von 1769 — selbstverständlich beiderseits ohne praktischen Nutzen — folgte. Herzog Karl von Braunschweig regt, veranlaßt durch die Unzufriedenheit der Landleute mit den erhöhten Ansprüchen seiner Schulordnung 1754 den Gedanken an, über den er Gutachten und Vorschläge einfordert, die Kinder, und zwar Knaben wie Mädchen, „währender Schulstunden

zugleich eine Arbeit vornehmen und damit einen Teil des (erhöhten) Schulgeldes verdienen und ihren Eltern dadurch eine Erleichterung schaffen oder, wenn sie in der Arbeit geübt, wohl noch gar einigen Vorteil zubringen" zu lassen. „Die vor einigen Jahren bei dem hiesigen Intelligenz-Komtoir ausgeteilte Nachricht von den englischen Werkschulen", so fügt er hinzu, „zeiget die Möglichkeit der Sache genugsam." Dennoch ist sein Gedanke damals nicht praktisch ausgeführt worden. Er zeigt uns aber ebenso wie der Hang zu langatmigen allgemeinen Betrachtungen die Verfasser der sonst trefflichen Landschulordnung als bereits im Übergange zur rationalistisch-philanthropischen Periode begriffen.

Zu den allerwichtigsten Folgen der pietistischen Bewegung gehört, daß der aufstrebende deutsche Staat, der zuerst ihren Häuptern gegenüber der Verkennung und Verfolgung seitens seiner Nachbarn ruhige Zuflucht gewährte, daß Brandenburg-Preußen durch sie auf die Bahn des Fortschrittes im Volksschulwesen geleitet ward. Auch hier kann nur von mittelbarer Wirkung geredet werden. Beide Monarchen, die hier in Betracht kommen, Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II., sind so selbständige und eigenartige Persönlichkeiten, beide haben mit der Empfindsamkeit der eigentlichen Pietisten, denen freilich der Vater näher steht als der Sohn, so wenig gemein, daß an einfache Ausführung eines von Halle aus diktierten Programmes von vornherein nicht zu denken ist. Beide aber erkannten mit scharfem Blicke das Berechtigte und für ihr politisches Streben Bedeutsame in den hallischen Schulunternehmen und machten mit der ihnen eigenen patriotischen Umsicht und Thatkraft es sich zu nutze. Tief wurde durch sie der preußischen Staatskunst die pädagogische Richtung eingeprägt, so tief, daß fortan nur vorübergehend das Bewußtsein davon einschlummern konnte, um an jedem bedeutsamen Wendepunkte der Geschichte mit neuer Lebendigkeit zu erwachen. Seither steht das immer mehr zu geschlossener Einheit verschmelzende Brandenburg-Preußen im Mittelpunkte der modernen Schul- und besonders der Volksschulgeschichte. Nicht, daß nun alles Gute fortan von da seinen ersten Ursprung genommen hätte; genug, daß jeder irgendwo hervortretende Fortschritt in Preußen Beachtung, Schutz und Stütze fand. Nicht, daß zu jeder Zeit und in jedem Teile des weitverstreuten Gebietes die preußischen Volksschulen die vollkommensten wären; das schließt schon der schwere Hemmschuh aus, den allem Vorwärtsstreben das lettisch-slavische Element der Bevölkerung im eigentlichen Preußen anlegte, und dessen aufhaltende Wirkung durch den Gebietszuwachs der Teilungen Polens wesentlich verstärkt ward. Genug, daß nirgend mit solchen und mit allen Hindernissen der Volksbildung unnachläßiger gerungen worden als hier. Genug vor allem, daß nirgend klarer und reiner der unschätzbare nationale Wert der allgemeinen Volksbildung und der für diese unerläßlichen Lehrerbildung erkannt und gewürdigt worden als in Preußen. In der That ist Preußens Ruhm in der Geschichte der Pädagogik so unbestritten, daß es sagenhafter Übertreibung, wie die populärpatriotische preußische Geschichtschreibung sie leider bis in

die neueste Zeit hinein liebt, nicht bedarf. Friedrich Wilhelm I. ist zweifellos nicht der erste Fürst, der den Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht zum Gesetz erhob. Der allgemeine Schulzwang ist in Brandenburg-Preußen zur klarbewußten Anerkennung — denn als halbbewußte Voraussetzung wirkt der Gedanke seit der Reformation überall mit — verhältnismäßig spät gelangt. Aber er ist dann kräftiger durchgeführt als in irgend einem umfangreicheren und selbst als in den meisten kleineren Staaten des 18. Jahrhunderts. Die Fürsorge beider genannter Könige in Preußen für die Volksschule in ihren Staaten ist wichtig genug, um eine gedrängte Übersicht über deren einzelne Äußerungen im Wege der Gesetzgebung und der Verwaltung hier zu rechtfertigen.

Friedrich Wilhelm I. war kaum zur Regierung gelangt (25. Februar 1713), als er darauf Bedacht nahm, zunächst für seine besonderen reformierten Glaubensgenossen die Wichtigkeit guter Schulen verschiedener Stufen einzuschärfen. Es geschah in der Königlich Preußischen evangelisch-reformierten Inspektions-, Presbyterial-, Klassikal-, Gymnasien- und Schulordnung vom 24. Oktober 1713, dem ersten Schulgesetze, das zwar noch für die Angehörigen eines einzigen religiösen Bekenntnisses, aber doch für den Umfang der ganzen durch Personalunion zusammengehaltenen Monarchie galt, ausdrücklich ausgenommen Kleve, Mark und Ravensberg, wo das Schulwesen bereits hinlänglich geordnet zu sein schien. Die „teutschen Schulen“ werden darin wenigstens berührt und erwähnt. Später traten sie allmählich in den Vordergrund des Interesses bei Friedrich Wilhelm, der im Gegensatze zu seinem prachtliebenden, hochfliegenden Vater sich gern an das Einfachste und Nächstliegende hielt. Mit scharfem Blicke seine Zeit übersehend, fand er dabei zwei Punkte heraus, auf die es besonders ankam: die gesicherte, angemessene Besoldung der Lehrer und deren geeignete Vorbildung für ihren Beruf. Die Maßstäbe für beides waren allerdings mehr als bescheiden. Bei der äußeren Ausstattung der Schulmeister auf dem Lande wurde doch immer wieder darauf gerechnet, daß sie meist als Handwerker einen Teil ihres Unterhaltes außer dem Schulamte erwürben. Zum Schutze für die städtischen Zünfte wurde im Jahre 1718 den Handwerkern das Wohnen auf dem Lande untersagt. Nur Schneider, Leinweber, Schmiede, Radmacher, Zimmerleute schienen unentbehrlich für die Landbewohner, und diese sollten laut Patents von 1722, wenn sonst geeignet, auch zu Küstern und Schulmeistern auf dem platten Lande dürfen angenommen werden. — Das Schneiderhandwerk galt so sehr als unverfänglich für ländliche Lehrer, daß noch nach einem Erlasse des Jahres 1738 außer Küstern und Schulmeistern in Dörfern gar kein Schneider sollte geduldet werden. Daß jedoch hierin der König nur einem übermächtigen Zwange der Umstände wich und das zu erstrebende Bessere wohl kannte, zeigt sein unausgesetztes Drängen, die Einnahmen der Lehrer zu verbessern und deren Vorbildung zu fördern. Das bekannteste der Schulgesetze Friedrich Wilhelms sind die „Principia regulativa oder General-Schulenplan, nach welchem das Landschulwesen im Königreiche Preußen

eingerichtet werden soll", vom 30. Juli 1736. Es ist denkwürdig als erster Versuch, ein Minimum des Einkommens für die Landlehrer zu fixieren und die Schullasten, wenigstens in den Dörfern königliches Patronates, billig zu regulieren, und denkwürdig nicht minder als Magna charta der Volksschule in dem bis dahin hinter den innerdeutschen Landschaften der Hohenzollern weit zurückgebliebenen Ostpreußen. Der König selbst übernahm es, Bau- und Brennholz, sowie einen Morgen Land für Lehrer und Schule zu stellen, das Übrige an Geld, Getreide, Viehfutter, freier Weide, Ackerbestellung, sollten teils die associierten Gemeinden, teils die Kirchkassen aus Vermögen und Sammelgeldern bestreiten oder durch Umlagen aufbringen. Zur Durchführung dieser Maßregeln auch unter ungünstigen örtlichen Verhältnissen widmete Friedrich Wilhelm ein immerwährendes Kapital von 50000 Thalern, den sog. Mons Pietatis, dessen Zinsen dem ostpreußischen Landschulwesen zu gute kamen. Für die Landstriche freilich, in denen der König nur als Landes- und Lehnsherr, nicht als örtlicher Grundherr unmittelbar, zu sagen hatte, mußte dazumal selbst ein so autokratischer Herrscher, wie er war, behutsamer auftreten. Es heißt in § 19 der Principia regulativa darüber: „Wird sich der Adel hienach zu richten haben und zur gemeinschaftlichen Einrichtung der Schulen die Hand bieten, wiewohl ihnen frei stehet, die Sache nach ihrem besten Gefallen einzurichten, nur daß der Schulmeister seine Subsistenz habe und der von Sr. Majestät intendierte Endzweck erreichet werde." Wie mag da mancher kleine Edelmann die Subsistenz seines Schulmeisters bemessen haben, wenn schon der schulfreundliche König (§ 10) ausspricht: „Ist der Schulmeister ein Handwerker, kann er sich schon ernähren (wohlgemerkt: mit den bisher aufgeführten Emolumenten); ist er keiner, wird ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen." — Der Generalschulenplan Friedrich Wilhelms I. führt uns besonders auf den Teil seiner Herrschaft hin, dem er die zärtlichste und nachhaltigste Fürsorge hinsichts des Volksschulwesens zuwandte, weil es dort deren am dringendsten bedurfte. Schon 1718 befahl der König, da er auf Reisen selber wahrgenommen, wie das ostpreußische Landvolk, sonderlich in Litauen, „in einem höchst deplorablen Zustande in Ansehung alles Wissens und Thuns sich befände", seinen dortigen Behörden, „mit zusammengesetzten Kräften doch endlich der Unwissenheit abzuhelfen". Noch bei der Gründung des Mons Pietatis, 21. Februar 1737, fügte er jedermann zu wissen, daß „vordem Unglaube und Finsternis, darin die Jugend hin und wieder in dem Königreiche Preußen zu ihrem zeitlichen und ewigen Schaden sich befunden und aufgewachsen, von ihm mit besonderem Mitleide angesehen worden". Während seiner siebenundzwanzigjährigen Regierung soll er gegen 2000 neue Schulen in seinen Staaten, davon weitaus die meisten in Ostpreußen, gegründet haben. Ein bleibendes Denkmal seiner Liebe zur armen, verlassenen Jugend ist das 1722 gestiftete große Militärwaisenhaus zu Potsdam. Durch Generaledikt vom 28. September 1717 führte er allgemeinen Schulzwang für alle Kinder seiner Staaten vom fünften bis zum zwölften Jahre ein;

„sie sollen winters täglich, sommers mindestens ein bis zweimal wöchentlich gegen ein wöchentliches Schulgeld von sechs Pfennigen zur Schule kommen". Dachte er dabei zunächst nur an Schulmeister, die neben dem Unterrichte noch „arbeiten und sich etwas verdienen können, um der Gemeinde nicht ganz und gar zur Last zu sein", so wünschte er doch andererseits den geistigen Standpunkt der Lehrer thunlichst zu erhöhen. Schon 1715 wies er Superintendenten und Pröpste in der Kurmark an, „sie sollen der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder selbst oder unter ihrer Leitung durch geschickte Schulkollegen sich annehmen. Wer gute Schulmeister weiß, soll sie dem Propst anzeigen". Dem Bemühen A. H. Franckes, dem deutschen wie dem lateinischen Schulwesen besser vorbereitete Lehrkräfte zuzuführen, stand er mit ausgesprochenem Wohlwollen gegenüber. Den ersten eigentlichen Volksschullehrerseminaren in Deutschland zu Stettin (1732) und Kloster Berge bei Magdeburg (1735), jenes vom Prediger Johann Christoph Schinmeyer, dieses vom Abte Johann Adam Steinmetz begründet, widmete er seine besondere königliche Gunst.

Unter Friedrich II. zogen Kirchen- und Schulwesen zunächst im alten, von seinem Vater gelegten Gleise fort. Erst allmählich verloren die Nachwirkungen des hallischen Pietismus ihre Kraft und wichen dem Wehen eines neuen Zeitgeistes, dem Aufklärung und Menschenwohl über alles gingen. Man kann nicht sagen, daß Friedrich der Große des Volksschulwesens mit besonderer, persönlicher Vorliebe sich angenommen habe. Doch erfuhr es an mehr als einem Punkte auch von ihm wohlwollende Förderung. Seines Vaters Ansprüche, namentlich im Generalschulenplane für Preußen, hielt er gegenüber dem Andrängen der Stände entschieden aufrecht. Ein drittes Volksschulseminar im preußischen Machtbereiche, das Johann Julius Hecker (1707—68), Schüler Franckes, damals Oberkonsistorialrat und Pastor an der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin, dort 1748 im Anschluß an seine Realschule begründete, fand wie das gesamte schulfreundliche Wirken dieses trefflichen Mannes des Königs wohlwollende Teilnahme. Es erging Befehl, daß die im Umkreise von 8—10 Meilen von Berlin aufkommenden Küster- und Schulmeisterstellen mit Subjekten aus der Realschule, die Hecker zur Maulbeer- und Seidenzucht hätte anweisen lassen, zu besetzen wären. Im Jahre 1752 wurde dieser Befehl auf Neumark und Pommern ausgedehnt; seit 1753 erhielt die Anstalt regelmäßigen öffentlichen Zuschuß von 600 Thalern und damit den Charakter eines staatlichen, kurmärkischen Seminares. Unter den Stürmen des Siebenjährigen Krieges war Friedrich II. der Pflicht bewußt geworden, etwas Kräftiges zur Förderung des Volksschulwesens zu unternehmen. Am 1. April 1763 ordnete er Abfassung eines allgemeinen Schulreglements für alle Provinzen an. Hecker und der mit ihm beauftragte Berliner Propst Süßmilch förderten sie so eifrig, daß am 12. August 1763 das berühmte Königlich Preußische Generallandschulreglement erlassen werden konnte. In 26 Paragraphen regelt dieses treffliche Grundgesetz der preußischen Volksschule

deren gesamten Betrieb und das Wirken des Lehrers wie der Inspektoren an ihr. Allen Kindern wird der Schulbesuch auferlegt, „wo nicht eher", vom fünften Jahre an. Bis ins dreizehnte und vierzehnte Jahr, je nachdem sie früher oder später das Nötigste vom Christentum fassen, fertig lesen und schreiben, sowie vom sonst Gelernten Red' und Antwort geben lernen, sollen sie damit kontinuieren. Winters wird alle Wochentage von 8—11 vormittags und ebenso, Mittwoch und Sonnabend ausgenommen, von 1—4 nachmittags unterrichtet. Sommers werden alle einzelnen Lektionen um eine halbe Stunde verkürzt und auf drei Morgenstunden zusammengezogen. Zu Küstern und Schulmeistern sollen nur tüchtige und würdige Leute berufen werden, die ein Examen vor dem geistlichen Inspektor der Diözese bestanden haben. An des Königs eigenen Landschulen bei den Amtsstädten und in den Amtsdörfern sollen keine zu Schulmeistern und Küstern angenommen werden, als welche im kurmärkischen Küster- und Schulseminario zu Berlin eine Zeitlang gewesen und darinnen den Seidenbau sowohl als die vorteilhafteste und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben. Damit ist offenbar die Litteral- oder Tabellarmethode Johann Friedrich Hähns gemeint, wonach die Gegenstände des Unterrichtes zunächst durch tabellarisch übersichtliche Gruppierung und sodann durch Andeutung der wichtigsten Stichworte mittels der Anfangsbuchstaben an der Wandtafel dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt wurden. Hähn, 1762—71 als Abt zu Kloster Berge Steinmetz' Nachfolger, war 1752—59 unter Hecker als Inspektor der Berliner Realschule thätig gewesen. — Leider muß dem Bericht über das Generallandschulreglement gleich hinzugefügt werden, daß es eine durchschlagende Wirkung nicht geübt hat. Außerhalb des geistlichen Departements begegnete der Absicht des Königs starke Abneigung, die teils in Gleichgiltigkeit der niederen Beamten, teils in Armut und Engherzigkeit der Unterthanen, teils in Bedenken der leitenden Stände gegen bessere Schulbildung der Bauern begründet war. Auch die Verbindung des niederen Schulwesens mit Anleitung zur Seidenzucht und mit den seit 1764 besonders begünstigten Spinnschulen half dagegen nicht. Der König selbst verfuhr nicht immer konsequent. Hatte er früher (schon 1753) seminarisch geschulte Lehrer mindestens für die Schulen des Domaniums verlangt, so erging unterm 31. Juli 1779 an das Departement der geistlichen Sachen Befehl, daß, wenn unter den Invaliden sich welche fänden, die sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarierte, employiert werden sollen. (Vgl. E. Clausnitzers fleißige archivalische Studie ‚Zur Gesch. d. preuß. Volksschule unter Fr. d. Gr.' in der Zeitschrift ‚Die deutsche Schule' 1901.)

Dennoch wirkte das Generallandschulreglement wie ähnliche Schulordnungen der Zeit in zahlreichen einzelnen Fällen Gutes, steigerte, seiner Zeit als idealer Maßstab vorgehalten, die Ansprüche an das Volksschulwesen und schärfte das

Urteil über die Mängel des Vorhandenen. Überdies ward kurz nach seinem Erscheinen dem Geiste, aus dem es geboren war, ein benachbartes Feld erschlossen, auf dem es in eigenartiger Ausgestaltung des deutschen Schulwesens seine belebende Kraft beweisen konnte. Dies war die katholische Volksschule im preußischen Schlesien. Friedrichs II. Regentengröße zeigt nicht zum mindesten sich darin, daß er stets für seine jüngsten und schwächsten Kinder am sorgfältigsten und freigebigsten sorgte. Vor der Erwerbung Westpreußens stand in diesem Sinne Schlesien seiner Fürsorge am nächsten. Auch für das Schulwesen des souveränen Herzogtumes wurde, besonders seit Ernst Wilhelm Graf von Schlabrendorf (1755—69) dessen Verwaltung als Minister leitete, mit ganz besonderer Liebe gesorgt. Bei den katholischen Ständen und überhaupt im katholischen Teile der Bevölkerung traf man damit auf erhebliche Schwierigkeiten, bis dem Minister im Abte Johann Ignaz von Felbiger (1724—88) zu Sagan ein überaus eifriger und geschickter Bundesgenoß erstand. Dieser treffliche Prälat war bereits seit seiner Erhebung zum Abte (1758) bemüht gewesen, das Schulwesen im Stiftsgebiete zu heben, hatte aber bis 1762 wegen Mangels wohlvorgebildeter Lehrer damit nicht recht vom Flecke kommen können. Da fiel ihm 1762 ein gedruckter Bericht über die Heckerschen Anstalten zu Berlin in die Hand, der ihn so fesselte, daß er sich entschloß, wenngleich heimlich unter falschem Namen, nach Berlin zu reisen und den dortigen Unterrichtsbetrieb in Augenschein zu nehmen. Er kehrte als überzeugter Anhänger der dort eingeführten Methode heim, ließ bald darauf noch ein paar Lehrer an Ort und Stelle in sie einweihen und begann, die ihm unterstellten Schulen im Sinne der Hähnschen Tabellen- und Buchstabenmethode umzugestalten. Selbst suchte er nochmals 1765 deren berühmten Urheber in Kloster Berge auf. Die Schulverbesserung im Stifte Sagan erregte in Schlesien Aufsehen. Namentlich erkannte Graf Schlabrendorf bald Felbigers Wert für seine Pläne und berief ihn an die Spitze der Reorganisation des Schulwesens im katholischen Schlesien, einschließlich der Grafschaft Glatz. Noch im selben Jahre 1765 erschien als wichtigste Frucht von des Abtes Thätigkeit das königliche „Landschulreglement für die Römischkatholischen in Städten und Dörfern des souverainen Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz“ vom 3. November, das der Hauptsache nach die Vorschriften des evangelischen Generallandschulreglements auf Schlesien anwendet, aber doch keineswegs der unterscheidenden, eigenartigen Züge entbehrt. So wird von vornherein die Begründung von Seminarien verlangt, in denen unter Leitung sachkundiger Direktoren und Lehrer angehende Schulleute hinlängliche Geschicklichkeit im Singen und Orgelspielen für den Kirchendienst samt der Kunst, die Jugend in der deutschen Sprache zu unterrichten, erwerben können. In diesen Seminarien ist die verbesserte Lehrart einzuführen und sind die hiezu verfaßten Bücher und Tabellen überall zu gebrauchen. Die Präparanden oder Seminaristen sollen dem Unterrichte der ordentlichen Lehrer beiwohnen und angehalten werden, unter den Augen der Lehrer zu

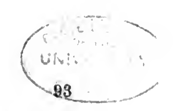
unterrichten. Auch sollen die Kandidaten zum geistlichen Stande im Seminare sich einfinden und sich mit dem bekannt machen, was Geistliche wissen müssen, um Schulmeister in gehöriger Obsicht zu haben und diesem Reglement gemäß in Ordnung zu halten. Versorgung des platten Landes mit der gehörigen Anzahl nicht zu fern von einander gelegener Schulen, Bau geeigneter Schulhäuser mit lichten, von des Lehrers Wohnstube gesonderten Schulräumen auf Kosten der Gemeinden unter Konkurrenz der Herrschaften ohne Unterschied der Religion, Ausstattung der Lehrer mit konvenablem Unterhalte: kurz, auch das Äußere des Schulwesens wird nach dem Maße der Zeit verständig geordnet. Schulpflichtig werden die Kinder mit sechs Jahren. Bis zu acht Jahren müssen sie die Schule sommers und winters, doch sommerszeit nur vor Mittag, besuchen. Ältere Kinder bis zu dreizehn Jahren, deren Eltern sie zum Hüten ihres Viehes und anderen wirtschaftlichen Geschäften brauchen, können von Sankt Georgii Tag (24. April) bis zu Martini (11. November) aus der Schule bleiben, sollen aber gehalten sein, vom Sonntage nach Georgii bis Sonntag nach Michaelis der christlichen Lehre am Sonntage nachmittags und nach solcher in der Schule durch zwei Stunden der Übung im Lesen und Schreiben beizuwohnen, wozu auch die Jugend bis zum zwanzigsten Jahre sich einzufinden verbunden ist, um das ehedem Erlernte zu wiederholen. — Wenngleich lange nicht alles, was hier verlangt wird, sofort zu stande kam und namentlich die lang ausgedehnte Teilnahme der erwachsenen Jugend am sonntägigen Wiederholungsunterrichte fast ganz auf dem Papiere blieb, so erhob sich doch unter vereintem Drucke der königlichen Kriegs- und Domänenkammern einer-, wie der kirchlichen Autoritäten andererseits alsbald reges Leben im katholischen, wie wetteifernd auch im lutherischen Schulwesen Schlesiens. Noch 1765 ward in Breslau das katholische Seminar, die erste derartige katholische und zugleich die erste eigentlich staatliche Anstalt, eröffnet. Ein Jahr später folgte das kleinere Seminar zu Schlegel für die Grafschaft Glatz. Da diese Hauptanstalten trotz des oft nur kurzen Besuches ihrer Zöglinge nicht rasch genug die als notwendig erkannte Regeneration des Lehrerstandes bewirken konnten, organisierte der unermüdliche Felbiger noch eine Anzahl von Klosterschulen, zu Leubus, Grüssau, Glatz, Sagan u. s. w., als Hilfsseminare und Musterschulen, zwischen denen er eifrig als Oberrevisor ab und zu reiste. Viel junges Grün erwuchs unter seinen rührigen Händen; aber es gab auch vielerwärts Hindernisse, deren er nicht Herr werden konnte. Einige Punkte in der Schulordnung selbst legen schon davon Zeugnis ab, die, wie man zu seiner Ehre annehmen darf, Felbiger nicht gerne aufgenommen hatte. „Herrschaften sollen" — nach § 35 — „wo der Dienstzwang üblich ist, vor dem Ende des dreizehnten Jahres keine Kinder auf den Hof nehmen; doch können über acht Jahre alte Kinder sommerszeit zum Viehhüten genommen werden. Bauern" — § 36 — „welche armer Leute Kinder vor dem dreizehnten Jahre mieten, sollen solche von Andreä (30. November) bis Fastnacht täglich einmal in die Schule schicken und für sie die Hälfte des aus-

gesetzten Schulgeldes bezahlen.“ Wie das General-, so verbietet das Schlesische Schulreglement den Lehrern den Ausschank von Bier und Branntwein nebst dem Aufwarten und Aufspielen bei Hochzeiten und anderen Gelagen. Aber, wo an Orten die Anzahl der katholischen Bewohner sehr klein und das Gehalt, ohne die Unterthanen zu beschweren, nicht den Bedürfnissen des Schulmeisters gemäß auszumitteln, so kann — nach § 14 — der Schulmeister zu seiner besseren Subsistenz ein Handwerk als etwa die Schneiderprofession, das Würken u. dergl. treiben; was aber nicht in der Schulstube und zur Schulzeit geschehen darf. — Bemerkenswert ist noch der anscheinend im Schlesischen Landschulreglement zuerst hervortretende Versuch, neben den Erzpriester als eigentlichen geistlichen Vorgesetzten der Pfarrer und Lehrer wo nötig einen besonderen Schulinspektor zu stellen. Zu Schulinspektoren sollen Geistliche vom Generalvikariatamte, also immer doch von der kirchlichen Behörde, bestellt werden, die eine vorzügliche Kenntnis vom Schulwesen besitzen und Lust und Eifer zur Förderung der Schulen haben. Sie müssen sich eingehend um die Schulen ihrer Inspektion kümmern und namentlich deren zwei so vollkommen nach der beliebten Lehrart einrichten, daß deren Lehrer das Wesentliche davon allen anderen während eines kürzeren Sommeraufenthaltes beizubringen vermögen.

Felbiger folgte 1774 mit Urlaub seines Königes dem Rufe der Kaiserin Maria Theresia nach Österreich, die ihn nach Verzicht auf die Saganer Prälatur 1777 zum Oberdirektor des Normalschulwesens der österreichischen Staaten sowie gleichzeitig zum Propste von Preßburg ernannte. Von Joseph II. beiseit geschoben, starb er in Preßburg 1788. Was er in Österreich noch für die Sache der Volksschule und der Seminare geleistet, und wie sein Beispiel weit und breit in den katholischen Territorien Deutschlands anregend gewirkt hat, das bleibt anderen Blättern dieser geschichtlichen Übersicht aufgespart; wie denn auch Felbiger selbst nicht bloß der Zeit nach, sondern auch nach dem Geiste seiner Methode und seiner Lehrbücher — besonders: „Eigenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“ (Sagan 1768) — nur halb der pietistischen und mindestens ebenso sehr der philanthropisch-gemeinnützigen Generation angehört.

2. Zeitalter des Philanthropismus.

Die Verdienste des Pietismus um die deutsche Volksschule sind unleugbar groß. Er gab ihr reiche Anregung mit auf den Weg, als er nach Mitte und besonders gegen Ende des zweiten Drittels des 18. Jahrhunderts in allmählicher Ebbe zurücktrat und sie anderen maßgebenden Kräften überließ. Aber viel fehlte noch, daß der Zustand der Volksschule in Stadt und Land im großen und ganzen ein erfreuender oder auch nur leidlich befriedigender gewesen wäre. Es fehlte gewiß nicht an einzelnen erfreulichen und tröstlichen Bildern. Neben der Schwarz-



malerei unerbittlicher Kritiker ihrer Zeit steht die harmlose Lebensfreude des Dichters, der, doch wohl wesentlich nach dem Leben, im bezaubernden Lichte der Idylle uns nicht nur den ehrwürdigen Pfarrer von Grünau der „Luise", sondern auch im „Siebzigsten Geburtstage" die prächtige Gestalt des redlichen Tamm, des im Dienst ergrauten Organisten, Schulmeisters und Küsters, schilderte. Man darf diese lichteren Züge im Gesamtbilde der Zeit nicht übersehen, will man ihr gerecht werden; aber noch weniger darf man sie überschätzen. Nicht ohne Ursache beginnt das neue Zeitalter fast überall wieder mit lauter Klage und Anklage über Jammer und Elend, die landauf landab im Schulwesen herrschten.

Aus dem besonderen Abschnitte des Gesamtwerkes, der von Fr. Eberhard von Rochows menschenfreundlicher Schulreform berichtet, ist zu ersehen, was er in dieser Hinsicht auf seiner Herrschaft Reckahn in der Kurmark ebenso wie im Stifte Halberstadt als Domherr vorfand. Aus einem anderen Territorium des Reiches, dem Herzogtume Braunschweig-Wolfenbüttel, sei dem von Rochow überlieferten Bilde des ländlichen Volksschulwesens hier ein Seitenstück gegeben, das — von Fr. Kolbeweys kundiger Hand in seinen verdienstlichen „Beiträgen zur Kirchen- und Schulgeschichte des Herzogtumes Braunschweig" entworfen — nicht minder als typisch gelten kann. „Das Volksschulwesen," berichtet er, „befand sich zu jener Zeit (d. i. um 1780) wie im ganzen Herzogtume so auch im Amte Wickensen in einer überaus kläglichen Verfassung. — Die Schuld davon lag nicht an den gesetzlichen Bestimmungen. Die Ordnung für die Schulen auf dem Lande, welche Herzog Karl I. am 22. September 1753 erlassen hatte, gehört anerkanntermaßen zu den trefflichsten Schulgesetzen, die das 18. Jahrhundert überhaupt in ganz Deutschland hervorgebracht hat, und auch in den nachfolgenden Jahrzehnten hatte es an wohldurchdachten Reglements und Verordnungen nicht gefehlt. Aber wenn irgendwo, so ist auf dem Gebiete des Jugendunterrichts der Erfolg durch die Tüchtigkeit und den guten Willen der ausführenden Organe bedingt. Die meisten fürstlichen Beamten scheinen ihre Pflicht der Schule gegenüber ziemlich leicht genommen und dieselbe, von einigen äußeren Geschäften abgesehen, auf die Schultern ihrer geistlichen Mitvisitatoren übertragen zu haben. Die geistlichen Herren, denen Aufsicht und Pflege der Dorfschulen anvertraut war, nicht minder die weltlichen Patrone, welche eine große Anzahl von Schulstellen zu besetzen hatten, bewahrten den elenden Zuständen gegenüber durchgängig Gleichmut und Seelenruhe. Man hatte es von Jugend auf nicht besser gekannt; zu der Väter Zeit war es vielleicht noch schlimmer gewesen. Mancher hätte sich möglicherweise durch einen gelehrteren Schulmeister beengt und belästigt gefühlt. Auch an solchen fehlte es nicht, denen ein gebildeter Bauernstand als Störung des gesellschaftlichen Gleichgewichts, als Gefahr für die öffentliche Wohlfahrt erschien. Gerade das Lehrerpersonal ließ an den Dorfschulen des Landes vor hundert Jahren sehr viel zu wünschen. Nur hie und da besaß einer der Schulmeister die Eigenschaften, welche für die erfolgreiche Verwaltung

eines Lehramtes zu allen Zeiten notwendig und unerläßlich gewesen sind. Fast allen fehlte es an Kenntnissen und Lehrfähigkeit, manchen auch an Treue und Pflichtbewußtsein. — Man darf sich des nicht wundern. Die ganze äußere Stellung der Dorfschullehrer war zu jener Zeit für einen tüchtigen Mann wenig verlockend. Ehre und Ansehen waren nicht damit verknüpft. Was heute noch die übermütige Jugend vom armen Dorfschulmeisterlein zu singen weiß, ist keineswegs das luftige Gebilde dichterischer Phantasie. Die Wohnungen der Schullehrer glichen zumeist elenden Baracken. Von den neun Schulstellen der Schulinspektion Halle an der Weser hatten 1786 nur vier ein besonderes Schulzimmer; in den übrigen diente die Wohnstube des Schulmeisters zugleich auch als Lokal für den Unterricht. Die Besoldungen aber waren selbst für jene Zeiten über alle Maßen gering. Im Amte Wickensen ging 1783 die jährliche Einnahme, Schulgeld und Accidenzien eingerechnet, doch ohne Wohnung und freien Weidegang für einige Stück Vieh, nur in zwei Orten ein wenig über 100 Thaler hinaus; der durchschnittliche Ertrag sämtlicher 24 Stellen betrug 47—48 Thaler, in Linse werden nur 8—9, in Kreipke sogar nur 5 Thaler jährliches Einkommen verzeichnet. Ein Irrtum wäre es, wollte man annehmen, daß es in den übrigen Gegenden des Landes um die Gehaltsverhältnisse der Schulmeister wesentlich besser gestellt gewesen sei. — Bei dieser Sachlage war es in der Regel dem Lehrer auch bei den bescheidensten Ansprüchen nicht möglich, ohne Nebenerwerb sich und seine Familie zu erhalten. Meist war es ein Handwerk, das ihm zu solchem Gewinne Gelegenheit bot. Zwar hatte schon 1651 Herzog August bestimmt, daß in keinem Dorfe des Landes zum Schul- und Küsterdienst ein Handwerker genommen werden sollte; aber diese Vorschrift, wenn sie überhaupt jemals ernstliche Beachtung gefunden hat, war längst vergessen. Und wie die Dinge nun einmal lagen, so mußte man oft noch froh sein, wenn überhaupt ein ordentlicher Handwerksmann zur Übernahme einer Schulstelle bereit war. Neben den Handwerkern waren es besonders ausgediente Soldaten, die mit einem Schuldienste begnadigt wurden; auch die Schreiber der fürstlichen Beamten und die Bedienten der Patronatsherren lieferten ein erhebliches Kontingent für den Lehrerstand. Von den vierundzwanzig Schulmeistern des Amtes Wickensen im Jahre 1783 hatten vor Übernahme ihrer Stelle nur zwei schon in einem Schulamte gewirkt, drei waren Schneider, je einer Schuhmacher und Leinweber, drei Schreiber, sechs Bediente, einer Musketier gewesen, einer hatte vorher die Schule in Hildesheim besucht, drei hatten sich von Jugend auf in ihrer Heimat ohne bestimmte Beschäftigung aufgehalten, drei in ihren Wohnorten ein eigenes Grundstück bewirtschaftet. Neben dem Schulamte betrieben von denselben zur Zeit fünf das Schneiderhandwerk, vier die Leinweberei, einer die Buchbinderei, je einer hatte vom Leinenhandel, von der Einnahme der Accise, durch Gartenarbeit und durch Kopistendienste einigen Gewinn; nur zehn lebten, abgesehen von der Bewirtschaftung der wenig umfangreichen Dienstländereien, ohne Nebenerwerb. — Aus dieser Zahl erhielten seitens der ihnen vor-

gesetzten Superintendenten im Schreiben und Rechnen nur vier das Prädikat gut, nur sieben das Prädikat mittelmäßig. Die übrigen waren im Schreiben nur schwach. Übler noch war es um das Rechnen bestellt. Die vier Spezies freilich konnten die meisten, die Regel de tri aber nur wenige; von einem wird bemerkt, daß er vom Rechnen gar nichts verstehe. Von Kenntnis der Geschichte, der Geographie und der Naturbeschreibung war bei den Lehrern überhaupt nicht die Rede. — In der Inspektion Halle waren es nach einer Zusammenstellung, die der Superintendent Dekker im Jahre 1786 über die neun unter seiner Aufsicht stehenden Schulen entwarf, von 443 Schulkindern nur 67, welche schreiben, nur 9, welche rechnen lernten. In fünf Dörfern blieben der Jugend die Geheimnisse der Rechenkunst überhaupt unbekannt; in dem glücklichen Harderode wurde weder zum Schreiben noch zum Rechnen eine Feder angesetzt. Auch dort, wo wirklich gerechnet und geschrieben wurde, blieb Forderung wie Leistung gleich gering."

Es gab vielleicht einzelne glücklichere Gegenden in Deutschland. Doch sah es nach zahlreich vorhandenen gleichzeitigen Zeugnissen in den meisten Gegenden des Reiches während des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts nicht viel anders aus. In den Herzogtümern Bremen und Verden war (nach der Ordnung für die Landschulen von 1752) schon um die Mitte des Jahrhunderts kaum noch eine Gemeinde zu finden, die nicht bei der Kirche ihre eigene Schule hatte. Außerdem hatten die meisten großen, vom Kirchort etwas entfernten Dörfer eigene Schulmeister, und selbst kleinere, zumal in den Mooren der Geest zerstreute Dörfer machten hie und da Anstalt, eigene Schulen zu begründen. Aber vielfach ward es so gehalten, daß die Einwohner einen Menschen nach Belieben „als einen Knecht" mieteten und wieder gehen ließen, wodurch es dahin kam, daß mancher Orten die Kinder alle Jahre einen neuen Lehrer und oft genug einen völlig ungeeigneten hatten. Manche Gemeinden hatten einen eigenen Schulmeister, aber kein Schulhaus oder doch keine eigene Schulstube. Der Schulmeister hatte seine Schule eine Woche oder einen Monat um den anderen in verschiedenen Bauerhäusern, wo er in einem Raume mit des Bauers Hausgesinde unterrichtete, oder sein und der Seinigen Wohnraum diente gleichzeitig als Schulzimmer. Noch weit ins 19. Jahrhundert bestanden dort wie im benachbarten dünnbevölkerten lüneburgischen Geest- und Heidelande jene Reiheschulen, deren Lehrer oft mit der kleinen Schule von Hofe zu Hofe wanderten und jeden Monat bei einem anderen Bauern wohnten und speisten. Mag es nach Art leidenschaftlicher Kritiker etwas grell gefärbt sein, der Hauptsache nach trifft es zweifellos den Zustand der Landschulen in den katholischen Ländern vor dem allmählichen Eindringen der Felbigerschen Reformen, wenn J. H. K. von Wessenberg (nach Heppe) über das würzburgische deutsche Schulwesen jener Zeit urteilt: „Nur die zu einem jeden anderen Geschäfte Untüchtigen widmeten sich dem Lehrerstande. Schulgebäude fehlten entweder, oder die vorhandenen waren in dem elendesten Zustande. Die Jugend war meist zum größten Nachteile für Gesundheit,

Unterricht und Sittlichkeit in ein finsteres enges Behältnis zusammengepreßt. Ein Geist und Herz tötender Mechanismus, dem nur der Stock Leben und Antrieb erteilen konnte, war die Seele der Lehr- und Erziehungsmethode, und ein immer wiederkehrendes Konzert von eintönigem Aufsagen der Lernenden, vom Schluchzen der Gestraften und Flüchen und Poltern des Lehrers — die Tagesordnung der Schule;" — oder wenn aus der Markgrafschaft Baden-Baden 1780 berichtet wird, daß vielfach die Schulmeister mit Taglohnen oder Bauernarbeit und Handwerk ihr Brot verdienen mußten und für die zwei Stunden täglich, die sie, meist nur im Winter, Schule hielten, entweder von der Gemeinde „umgeätzt" wurden oder von den Kindern, die überhaupt zur Schule kamen, wöchentlich je einen Kreuzer erhielten; wobei denn der Unterricht über etwas Deutsch-, selten Lateinlesen und elendes Schreiben sowie mühseliges Auswendiglernen des Katechismus nicht hinaus- und sehr selten noch auf etwas Rechenkunst überging. Die treffliche kursächsisch-oberlausitzische Schulordnung von 1770 war nach glaubhaftem Berichte noch 1800 an den wenigsten Orten beachtet. Wenige Gerichtsherrschaften und Prediger handelten danach; und „die Folgen davon waren für die Schullehrer traurig, trauriger noch für das arme Volk." Vom württembergischen Volksschulwesen urteilt im Jahre 1781 F. Nicolai: „Die deutschen Schulen sind in Stuttgart und in ganz Württemberg sowie leider fast überall herzlich schlecht;" und noch 1798 wird dort amtlich bezeugt und beklagt, daß mehr als hundert Schulhäuser für ihren Zweck durchaus ungeeignet wegen Enge und Baufälligkeit waren, während eine große Anzahl ländlicher Ortschaften besonderer Schulstuben überhaupt entbehrte.

Diese Proben werden für das ländliche Schulwesen genügen. In größeren Städten fehlte es für solche Eltern, die ernstlich entschlossen waren, ihren Kindern tüchtige Schulbildung zu verschaffen, und etwas daran wenden konnten, gewiß nirgend ganz an der Möglichkeit dazu. Auch setzte an den Mittelpunkten des Kulturlebens naturgemäß der Geist der Zeit am ehesten neue Kräfte und Antriebe in Bewegung. Allein durchgreifende Ordnung des öffentlichen Schulwesens, insbesondere des deutschen, wurde kaum irgendwo erstrebt, geschweige denn durchgesetzt und erreicht. Aus Hamburg, Lübeck, Nürnberg, Frankfurt, Braunschweig, kurz aus fast allen tonangebenden deutschen Städten, deren Lage als typisch angesehen werden darf, klingen bis ins 19. Jahrhundert herüber bittere Klagen über den chaotischen Zustand des deutschen Schulwesens, öffentliches wie privates, der dicht neben einzelnen rühmlichen Ansätzen zum Besseren sich zäh erhielt. Ein Beispiel für alle bilde das stadtbraunschweigische Volksschulwesen, dessen Geschichte an demselben zuverlässigen Kenner, der uns vorher das ländliche Schulwesen im Braunschweiger Gebiete aus der gleichen Zeit schilderte, einen vorzüglichen Darsteller gefunden hat. Schönerer Morgen schien für Braunschweigs Schulen anzubrechen, als 1750 der bisherige Inspektor Joh. Arnold Anton Zwicke (1721—78) vom Päda-

gogium zu Halle als Pastor der Liebfrauenkirche und städtischer Schulinspektor eintrat. Gleich 1751 erschien „Vorläufige Nachricht von jetziger Einrichtung der kleinen Schulen in der Stadt Braunschweig". In ihr wird verlangt, daß für die Knaben fortan überall drei, für die Mädchen zwo abgestufte Klassen sein sollen; und das Jahr darauf befiehlt mit ausdrücklichem Bezug auf die neue städtische Ordnung Herzog Karl, „daß hinfüro keiner der dortigen Prediger ein Kind zur Konfirmation annehmen solle, das nicht von einem der Schulmeister der obersten Klasse das Zeugnis hat, daß es wenigstens ein Jahr in der obersten Klasse zugebracht und des Unterrichtes darin genossen habe". Manches andere Treffliche ward noch versucht und angebahnt, und Koldewey findet „in allen diesen Einrichtungen kaum einen einzigen Zug, der nicht den Hallensern oder dem Heckerschen Vorbilde abgelauscht wäre". Indes der verdiente Zwicke ging bereits 1759 als Superintendent nach Königslutter, und gleichzeitig begann der Siebenjährige Krieg seinen Rückschlag auszuüben, unter dem viel edle Keime verkümmerten. Kurz „in der letzten Hälfte der Regierungszeit Karls I. und unter Karl Wilhelm Ferdinand" — also etwa 1760–1806 — „bietet Braunschweigs Volksschulwesen kein erfreuliches Bild. Die auf Betrieb des Pastors Zwicke erlassenen Verordnungen und die von ihm getroffenen Einrichtungen waren gewiß an sich gut und löblich; aber sie genügten doch nicht, um dem Schulwesen der Stadt zu einer befriedigenden Entwickelung zu verhelfen. Die zersplitterte Lage der etwa vierzig einzelnen Klassen an vierzig verschiedenen Orten erschwerte die Aufsicht; der Mangel an öffentlichen Schulgebäuden pferchte die Jugend oft in ganz ungeeigneten engen und dumpfen Lokalen zusammen; es kam vor, daß ein Schulhalter seine Anstalt nicht weiter zu führen wußte, weil ihm der Mietsherr die Wohnung kündigte. Namentlich aber war es die stets unsichere und meist ungenügende Gehaltslage der Lehrer und Lehrerinnen, welche dem Gedeihen des Volksschulwesens wie ein unübersteiglicher Damm im Wege stand; und bei der uneingeschränkten Freiheit der Einwohner, im Bereiche der geeigneten Unterrichtsstufe für ihre Kinder den Lehrer zu wählen, hatte die eine Anstalt unter Überfülle, die andere unter Schülermangel zu leiden. Die Inspektion von seiten der Stadtprediger wurde zwar, wie das Protokollbuch über die Kolloquien erkennen läßt, regelmäßig geübt; aber sie reichte bei den obwaltenden Verhältnissen nicht aus, um wesentliche Besserungen zu schaffen. Solange man nicht im stande war, gute Schulhäuser zu bauen und zureichende Besoldungen zu zahlen, blieben die einsichtigsten Organisationspläne auf Sand gebaut."

In den letzten Worten ist zugleich die allgemeine Signatur des Zeitalters treffend gezeichnet. Es fehlt nicht an wohldurchdachten Plänen für Verbesserung des Schulwesens. Ja jenem von Menschenliebe — Philanthropie — beseelten, nach Volkswohl und Gemeinnützigkeit dürstenden Geschlechte lag es besonders am Herzen, das niedere, in Aberglauben und stumpfem Fatalismus verstrickte Volk aufzuklären und zu ermündigen. Volksbildung, Volksaufklärung, Volksschulen waren

daher bevorzugte Gegenstände öffentlicher Verhandlung in gemeinnützigen Gesellschaften wie im Schrifttume der Zeit. Aber das damalige Deutschland war arm, in zahllose, fast unzusammenhangende Gebiete zerrissen, überdies durch überlebte, erstarrte ständische und korporative Gliederung im Innern gelähmt. In Städten setzte die alte Kirchspielsverfassung dem bessernden Durchgreifen des Rates fast ebenso zähen Widerstand entgegen, wie in monarchischen Territorien die privilegierten Stände, von deren Belieben trotz aller Souveränitätstheorien und -gelüste der Landesfürst in Fragen der inneren Verwaltung sehr abhängig blieb, so daß er Herr im Hause fast nur im Domanium war, wo er zugleich als Landes- und als Grundherr schaltete. Zu diesen äußeren Schranken und Hemmnissen kam eine innere Schwäche des auf Reformen drängenden Zeitgeistes. Seine Wortführer gingen fast durchweg von abstrakten, naturrechtlichen Prämissen aus und bekümmerten sich wenig um die gegebenen Ansätze, mit denen zu rechnen war. Daher fast überall Streit und Reibung, wo man versuchte, die neuen Ideen ins Leben zu führen. Die alten Stände, Adel und Geistlichkeit, standen der Mehrzahl nach nicht etwa dem Aufklärungsstreben der Zeit fremd oder feind gegenüber. Viele ihrer maßgebenden Vertreter waren mit dem preußischen Minister Abraham von Zedlitz entschlossen, „das Fersenstechen des Aberglaubens, das drohende Zischen der alten Schlange nicht zu achten". Aber ihre gesamten Rechte und — man urteile billig! — ihre gesamten Berufs- und Standespflichten wurzelten doch einmal im geschichtlich Gegebenen. Sie konnten und durften dies nicht ohne weiteres Neuerern preisgeben, die oft genug allem Überlieferten nur Haß und Hohn entgegentrugen, statt die unleugbar darin vorhandenen Keime des Guten aufzusuchen und besonnen zu pflegen. Unter solchen Umständen kann es kaum wundernehmen, daß die Versuche, dem Schulwesen überhaupt und besonders dem Volksschulwesen staatsseitig aufzuhelfen, vor Schluß des Jahrhunderts, oder sachlicher: vor der gründlichen Erschütterung des alten Staatsrechtes durch die französische Revolution und das Napoleonische Kaisertum, entweder nur schwachen Erfolg hatten oder vorweg scheiterten. Auch in dieser Hinsicht bietet das Braunschweiger Land ein besonders bezeichnendes Vorkommnis in der unter Joach. Heinrich Campes Einfluß und persönlichem Anteile geschehenen Einsetzung und Thätigkeit des kurzlebigen dortigen Schuldirektorii (1786 bis 1790), das, begonnen mit der Aussicht auf eine „beispiellose Verbesserung und Vervollkommnung der Schulen", bereits nach gut drei Jahren völlig abgewirtschaftet hatte und der alten halbkirchlichen Schulverwaltung wieder Platz machte. Indes handelte es sich dabei nicht bloß um die Volksschule; auch ist das Ereignis selbst in anderem Zusammenhange, als Glied in der Kette der halben und ganzen Mißerfolge der philanthropistischen Zeitbewegung (Gesch. der Erz. IV, 2, S. 383), dargestellt und gewürdigt worden.

Immerhin hat es vor jenem letzten Menschenalter des 18. Jahrhunderts keine Zeit gegeben, die so klar das Bedürfnis gründlicher Reform auf dem Gebiete der

Volksschule empfunden, so klar den eigentlichen Begriff der Volksschule erfaßt, so klar ihm gegenüber Schäden und Mängel des Bestehenden erkannt hätte. Das konnte nicht ohne Segen bleiben. Auch hier bewährt sich Epikurs treffliches Wort: Cognitio peccati initium salutis! Mehr und mehr befestigten sich ganz neue Ansichten und ein weit lebendigeres Bewußtsein von den Pflichten des gemeinen Wesens gegen Volksschule und Volksschullehrer. Es konnte nicht fehlen, daß diese neue Ansicht doch immer einigen Ausdruck im Verhalten der Landesfürsten und ihrer Behörden fand; und wieder spornte die offenbare Unzulänglichkeit dieser staatlichen Maßregeln nur um so mehr den Eifer einzelner Volksfreunde an, selbständig Hand anzulegen und in ihrem Bereiche der darniederliegenden Volkserziehung thatkräftig aufzuhelfen.

Wie Pilze aus der Erde schossen in jenen Jahrzehnten Schriften empor über die Pflicht des Staates, für vernünftige Erziehung seiner Bürger im heranwachsenden Geschlechte zu sorgen. Das Räsonnieren über Staat und Gesellschaft lag so zu sagen in der Luft des Jahrhunderts eines Montesquieu und Rousseau. Unter den Fragen des Volkswohles nahm mehr und mehr, unabhängig in verschiedenen Nationen und einzelnen Kreisen, die der Volksbildung wenn nicht den ersten, so doch einen hervorragenden Rang ein. In Portugal begann der vielbewunderte und ebenso viel gehaßte Marquis de Pombal 1759 nach Vertreibung der Gesellschaft Jesu seine großgedachte Unterrichtsreform. In Frankreich veröffentlichte Caradeuc de la Chalotais 1763 seinen Essai d'éducation nationale; schon ein Jahr früher J. J. Rousseau seinen ‚Emile'. In der Schweiz gründete 1761 Martin von Planta sein Seminarium und entstand 1762 die gemeinnützige Helvetische Gesellschaft. In Deutschland rückten die Philanthropinisten, allen voran Johann Bernhard Basedow, diese Gegenstände in den Vordergrund des Interesses. Basedows „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt" (1768) und sein „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" (1770) wirkten wie Blitzschläge in gehäuften Zunder. War sein und seiner nächsten Gehilfen Absehen weder ausschließend noch vorwiegend auf Hebung des Volksschulwesens gerichtet, so waren doch die „großen Schulen für den gemeinen Haufen" vornweg mit in sein System aufgenommen. Er meint, daß hinsichtlich dieser der Staat fast nichts weiter thun dürfe, als den Anfang mit wenigen Exempeln machen und für verständig vorgebildete Lehrer sorgen. „Die Wirkungen werden sich in der Glückseligkeit dieser Familien und Gegenden so zeigen, daß — — alles mit der Zeit ohne neue Bürden des Staates und ohne unfreiwilligen Beitrag der Einwohner zustandegebracht werden kann." Eingehendere Anwendung seiner Prämissen auf dies Gebiet mußte allen denen nahe liegen, die, von seinem Mahnruf ergriffen, inmitten des Landvolkes oder im täglichen beruflichen Verkehre mit dem Pöbel der Städte lebten, oder die als bevorrechtete Gutsherren und leitende staatliche Beamte sich diesen Kreisen be-

sonders verpflichtet fühlten. Bald wetteiferten mit ehrwürdigen aufgeklärten Geistlichen und Theologen, wie Martin von Planta in der Schweiz, Georg Friedrich Seiler in Erlangen, Gotthelf Samuel Steinbart in Frankfurt a. O., Christian Gottfried Struensee in Halberstadt, August Hermann Niemeyer in Halle, fränkische und märkische Ritter wie Freiherr Franz Friedrich Sigmund August Böcklin von Böcklinsau und Domherr Friedrich Eberhard von Rochow, endlich Hof- und Staatsbeamte wie der preußische Minister Abraham Freiherr von Zedlitz-Leipe, der braunschweigische Drost Freienhagen von Rosenstern, der kurbayrische Staatsrat Johann Adam von Ickstatt u. a. in „patriotischen Vorschlägen für Verbesserung der Kinderzucht, des Landvolkes" u. dgl. Alle Wortführer der Zeit kommen darin überein, daß der Staat für die allen seinen Bürgern zur wahren Wohlfahrt unentbehrliche Jugendbildung sorgen muß. Nicht ganz fehlt es in dieser Verhandlung an Nachklängen aus der vorangegangenen pietistischen Zeit. Das Reich Gottes will man auch jetzt noch durch rechte Jugenderziehung bauen; aber das Reich Gottes heißt sogleich auch das Reich der Wahrheit und der Vernunft, der Gottes- und der Menschenliebe. Der Geistlichen Mitwirkung will und kann man selbstverständlich nicht entraten; aber der rechtschaffene Diener Christi erscheint immer sofort als menschenfreundlicher Förderer gemeiner Wohlfahrt und als öffentlicher Lehrer der Religion, kurz als Beauftragter des Staates. Für Vertiefung dieser litterarischen Diskussion sorgten gelehrte und gemeinnützige Gesellschaften; es war die Zeit, der auch die Philosophie nur noch galt, wenn sie sich bequemte, gemeinnützig aufzutreten. Die Berliner Akademie stellte als Preisfragen 1779, ob es erlaubt wäre, das Volk zu seinem eigenen Besten zu täuschen, 1780, ob Aufklärung des Volkes an sich schädlich wäre. Beidemal erschien infolgedessen eine Flut von Schriften. Nur wenige Stimmen wagten, der allgemeinen Ansicht zu widersprechen. Kamen sie von solchen, die von der Aufklärung des niederen Volkes Gefahr für den selbstischen Genuß ihrer Vorrechte fürchteten, so begegnete man den „Patronen der Verfinsterung" mit aller Schärfe des Unwillens; höchstens, daß man zu ihrer Beruhigung den Unterschied zwischen natur- und standesgemäßer Volksbildung und unverständiger, von keinem besonnenen Volksfreunde gebilligter Verfeinerung klarlegte. Aber man hatte sich zuweilen auch mit den Theoretikern der physiokratischen Schule abzufinden, die auf die Nationalerziehung ihren Grundsatz von der freien Konkurrenz anwandten und mit ihrem Meister, dem älteren Grafen Mirabeau, überzeugt waren, „que sans qu'on s'en mêle, l'éducation sera bonne dans un pays bien ordonné". Doch dergleichen ketzerische Ansichten wagten im aufgeklärten Deutschland sich nur schüchtern zu äußern. Als kaum bestrittene herrschende Ansicht gegen Ende des Jahrhunderts kann gelten, was einer der bekanntesten, betriebsamsten, freilich auch den Stillen im Lande verhaßtesten Apostel der Aufklärung, Heinrich Stephani, damals gräflich Kastellscher Konsistorial-, später bayrischer Schulrat, 1797 in seinem „Grundrisse der Staatserziehungswissenschaft"

lehrte, daß die Sorge für die öffentliche Erziehung, vor allem die der breiten unteren Volksschicht, eine der wichtigsten Funktionen des Staates wäre, neben dem die Kirche als selbständiger Faktor kaum noch in Betracht kam. Sein Ideal ist daher auch Lösung der Schule aus dem kirchlichen Zusammenhange und Übertragung des Schulwesens an besondere, gehörig abgestufte und verzweigte Behörden des Staates. Darauf kömmt es in der Hauptsache auch hinaus, wenn das wichtigste deutsche Gesetzbuch jener Zeit, das preußische Allgemeine Landrecht von 1794 (Teil II, Titel 12), Schulen und Universitäten schlechthin als Veranstaltungen des Staates oder doch seiner Genehmigung und Aufsicht unbedingt unterworfene Anstalten bezeichnet und wegen der niederen Schulen bestimmt: „Gemeine Schulen, die dem ersten Unterrichte der Jugend gewidmet sind, stehen unter der Direktion der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes, welche dabei die Geistlichkeit der Gemeinde, zu welcher die Schule gehört, zuziehen muß.“ Aber „die Obrigkeit und der Geistliche müssen sich nach den vom Staate erteilten oder genehmigten Schulordnungen achten und nichts, was denselben zuwider ist, eigenmächtig vornehmen und einführen“. Ein Standpunkt, von dem aus das preußische Oberschulkollegium 1799 es als irriges Vorurteil bekämpft, „als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten,“ und als berechtigten Wunsch ausspricht, „daß in den Schulen der Religionsunterricht bloß auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der spezielle Konfessionsunterricht bloß dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen würde.“ Viel freilich fehlte, daß solche Theorien schon wirklich ins Leben geführt wären. Die rationalistische staatsrechtliche Strömung, die ihren klassischen Ausdruck im preußischen Landrechte fand, durchkreuzte, selbst in Preußen, wiederholt eine andere, mehr kirchlich pietistische, die durch das berufene Wöllnersche Religionsedikt vom 9. Juli 1788 bezeichnet wird; und so wenig klar sonderten beide sich gegen einander, daß einerseits ausgesprochene Rationalisten und Aufklärer für die Volkserziehung fast ausschließlich im katechetischen, wie man gern sagte: sokratischen, Religionsunterrichte das neue Heil suchten, andererseits gerade Männer nach Wöllners Herzen den positiven, dogmatischen Religionsunterricht der Schule zu entziehen und der Kirche vorzubehalten wünschten. Es ist immer mißlich, diesem uns in vielem Betrachte noch sehr nahe, in anderem ebenso fernstehenden Zeitalter gegenüber verbietet es sich geradezu, von den in der Gegenwart leiser oder lauter nachklingenden Schlagwörtern auf die Gruppierung der Parteien zurückzuschließen.

Im großen und ganzen bewegen die Schulordnungen jener neuerungssüchtigen Zeit sich doch mehr im gewohnten Geleise, als man denken sollte. Freilich gab es noch Gebiete des deutschen Reiches genug, in denen selbst dies anderwärts Gewohnte neu war. Das gilt namentlich von manchen katholischen, zumal geistlichen Territorien. In ihnen fand erst jetzt der Vorgang Felbigers im preußischen Schlesien

und in Österreich vielfache Nachfolge. Man darf in diesem Betrachte nicht vergessen, daß damals erhebliche Teile von Schwaben, alte Besitztümer des Hauses Habsburg, zu Österreich gehörten, ungeschickt genug nach dem nunmehrigen Hauptlande Vorderösterreich geheißen. Indes schon bevor Felbiger nach Österreich übergesiedelt war, hatte in jenem Winkel Fürstabt Benedikt Martin im kleinen, seit 1763 reichsfreien Stifte Neresheim mit seiner „Instruktion für den katholischen Schulmeister" vom 15. Januar 1769 ein seiner Zeit viel bewundertes und nachgeahmtes Beispiel gegeben. Gewiß wollte er nicht sein katholisches Bekenntnis verleugnen; aber seine Sprache ist ganz die abstrakt-philanthropische des Zeitalters. Nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft soll die Schule heranbilden. Wahre Religion ohne Heuchelei, ohne Gehässigkeit gegen Andersgläubige, Treue und Gehorsam gegen die Obrigkeit ohne Sklaverei soll der Schulmeister durch Lehre und Vorbild der Jugend anerziehen. Latein zu lernen soll er fähigen Kindern behilflich sein; aber mit vorsichtiger Auswahl, „gestalt sonst mancher gute Bürger, wie bishero häufig geschehen, dem Staate entzogen und das Geld in die Klöster zum größten Nachteile des weltlichen Nahrungsstandes geschleppt werden könnte". Musik ist jedesfalls gemeinnütziger und nicht so schädlich als Latein! — Im selben Geiste reformierte Bischof Heinrich von Bibra seit 1774 das gesamte, besonders auch das bisher daniederliegende niedere Schulwesen seines Stiftes Fulda, für das er 1781 eine „Allgemeine Ordnung" erließ und eine Musterschule zur Ausbildung der Lehrer gründete. „Von unsrer Urgroßväter Zeiten her," sagt der Prälat, „hat man in den öffentlichen Schulen nebst der Glaubenslehre etwas lesen und schreiben gelehret; hiemit war der Bürgerstand abgefertiget. Wie unzulänglich dieses sei, darf heute nicht weitläufig bewiesen werden. Man fordert vom Landmanne, er soll vernünftig und richtig denken und handeln, die Religion und seine Standespflichten kennen, sie hurtig und mit Freude auszuüben lernen. Er soll aus seiner angeerbten Unwissenheit und gedankenlosen Finsternis herausgerissen, von seinen falschen Vorurteilen und verkehrten Gewohnheiten abgezogen — kurz er soll ein verständiger Mann, ein guter Christ, ein tüchtiger Bauer werden." Im einzelnen beweist die Schulordnung genugsam, daß im Fuldaischen noch die gröbsten Hindernisse im Wege standen, der erste Grund zu legen war. Abgesonderte Schulstuben ohne Betten, Webstühle, Hobelbänke, in eins geheizt durch Wandofen mit der Wohnstube, aber durch besondere Thür zugänglich; so viel Schulstuben wie Lehrer; das und Ähnliches muß hier noch als neu gefordert werden. Daneben jedoch schon bescheidene, aber mit Hilfe der Pröben oder Naturalemolumente leidlich ausreichende Minimalansätze für das Einkommen der Lehrer: 250 Gulden jährlich in Stadt Fulda, 200 in Landstädten, 150 in Pfarr-, 100 in Filialdörfern, 75 an Nebenschulen. — In Salzburg reformierte der letztregierende Fürsterzbischof Hieronymus von Colloredo das Volksschulwesen 1775 im Sinne Felbigers und berief 1790 den trefflichen Sokratiker Franz Michael Vierthaler als Direktor an das neubegründete

Schullehrerseminar. Gleichzeitig und im selben Sinne geschah die Neuordnung des niedern Stadt- und Landschulwesens im Hochstifte Würzburg durch den würzburg-bambergischen Fürstbischof Adam Friedrich von Seinsheim mittels der Schulordnung vom Jahre 1774. Doch begnügt diese sich mit Schulbesuch vom siebten bis vollendeten zwölften Lebensjahre, während als Abschluß in Deutschland zumeist schon das vierzehnte Jahr gilt. Zehn Jahre später folgte unter Fürstbischof August das Bistum Speier. — Besonderen Ruf erwarb unter den katholischen Ländern am Ausgange des Jahrhunderts Münster durch sein Schulwesen. Unter den Kurerz- und Bischöfen Erzherzögen Maximilian Friedrich und Maximilian Ernst von Köln und Münster waltete dort als Kanonikus-Minister und Generalvikar ein halbes Jahrhundert lang Franz Friedrich Wilhelm Freiherr von Fürstenberg. Von ihm stammt die 1776 erschienene „Verordnung, die Lehrart in den unteren Schulen des Hochstiftes Münster betreffend". Wie zeitgemäß diese Schulordnung gedacht war, beweist gleich ihr Vorwort, in dem es unter anderem heißt: „Die allgemeine Wohlthat, die der Mensch seiner Erziehung soll zu danken haben, ist, daß ihm die Sphäre seiner Thätigkeit erweitert und die Art, sie zu beschäftigen, nach ihrem Werte bestimmt werde. Sie soll seinen Verstand mit reellen Kenntnissen ausrüsten, die den ganzen Umfang seiner Pflichten umfassen, und sein Herz fühlen lehren, daß nur ihre Erfüllung wahre Glückseligkeit ist, damit ihm Pflicht zur Neigung und Tugend zur Gewohnheit werde." Auf dieser Grundlage baute Fürstenberg, seit 1783 unterstützt durch den geistlichen Leiter der von ihm begründeten Normalschule, Bernhard Overberg (1754—1826), eifrig weiter, und am 3. September 1801, eben vor der preußischen Besetzung des Landes, krönte er sein Werk durch die für ihre Zeit musterhafte „Allgemeine Schulordnung für die niederen Schulen", die Bernhard Overberg verfaßt hatte. Auch sie ein Werk der Zeit; aber, am Schlusse des Jahrhunderts entstanden, doch auch Denkmal und Urkunde des geschehenen Fortschrittes. Jetzt konnte mit einigem Vertrauen bestimmt werden: Kein Schullehrer darf ein Nebengewerbe treiben; jeder muß vor seiner Anstellung von der Schulkommission geprüft werden, auch zuvor einen Kursus in der Normalschule oder im Seminare zu Münster durchgemacht haben. Auch in den Sommermonaten wird — wenigstens an einigen Wochentagen und zu der Tageszeit, wo die Kinder zu Hause am füglichsten abkommen können, — Schule gehalten u. s. w. Die Beaufsichtigung des Schulbesuches wird wirksam geordnet. Außer Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen ist unter die Lehrgegenstände aufzunehmen: Übung im Aufsetzen eines deutschen Briefes, einer Rechnung, Quittung u. dgl., sowie die ersten Grundsätze des Ackerbaues und der Landwirtschaft. Durch Prämien werden die dazu fähigen Lehrer ermuntert, diejenigen Schüler, welche Muße und Anlage haben, zweckmäßig zur höheren Anwendung der Rechenkunst, zu den Anfangsgründen der Geometrie und Mechanik, wie auch vorzüglich zur Seelenlehre hinzuleiten; jedoch so, daß dadurch der allen gemeinsame Unterricht nicht versäumt werde. —

Auch der bedeutendste katholische Staat im Reiche nächst Österreich, auch Bayern war jetzt endlich in die Reihe derer eingetreten, die dem deutschen Schulwesen zeitgemäße Pflege widmeten. Kurfürst Maximilian III. Joseph (1745—77), letzter Sproß des alten bayerischen Astes der Wittelsbacher, war der Landesherr, der diesen Umschwung zuwege brachte; sein Lehrer und Berater Johann Adam Ickstatt, der Benediktiner Kanonikus Heinrich Braun und dessen weltgeistlicher Freund Anton von Bucher verdienen als Mithelfer an diesem Werke besonders genannt zu werden. Brauns Werk, die „Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen" vom 3. September 1770, bezeichnet den Wendepunkt. Braun war für das Volksschulwesen durch Felbigers Vorgang angeregt. Aber als vorsichtiger Eklektiker vermied er die geistlosen Auswüchse der Tabellenmethode. Auch eine Musterschule richtete er am Kollegiatstift Unserer L. Fr. in München unter Ludwig Fronhofer ein. Unter dem ersten Kurfürsten von Bayern aus dem Pfälzer Aste des wittelsbachischen Gesamthauses, Karl Theodor (1777—99), durfte er anfangs als Generaldirektor des Schulwesens in Bayern und Oberpfalz seine Thätigkeit fortsetzen und sein Erstlingswerk durch die umfassendere „Kurfürstliche Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern" vom 8. August 1778 bestätigt sehen. Aber Mißtrauen und fanatischer Groll der klerikalen Gegner wie leidenschaftliche Zähe und Reizbarkeit unter den Reformern selbst schadeten der guten Sache. Schon 1782 mußten Braun und seine Freunde dem wieder auflebenden Einflusse der kirchlichen Autoritäten mehr und mehr weichen; nur die einmal entworfenen Grundlinien des von ihnen begonnenen Gebäudes blieben für günstigere Zeiten, wie sie das beginnende neue Jahrhundert unter dem ersten Könige Max Joseph brachte, bewahrt.

Bei dieser erstaunenden Regsamkeit im katholischen Deutschland ist nicht zu vergessen, daß es dort anerkanntermaßen fast durchweg auf Einholung eines Vorsprunges ankam, den die protestantischen Gebiete voraus hatten. War doch schon Felbigers ganzes schlesisches Unternehmen so gemeint gewesen! Mag nun auch an einzelnen Punkten und in kleineren Bezirken durch den Eifer katholischer Landesherrn und reformfreudiger Geistlicher das Verhältnis sich umgekehrt haben, wie z. B. 1781 Friedrich Nicolai das kleine Reichsstift Neresheim dem großen, vom Wellenschlage der neueren Pädagogik damals noch kaum berührten Württemberg als beschämendes Beispiel vorhält: im ganzen blieb man in den protestantischen Reichsländern nicht müßig und durfte dort zumeist auf so viel festeren, alten Fundamenten fortbauen. Der Raum verbietet, dies durch genaue Aufzählung der einzelnen Territorien wie der einzelnen Maßnahmen nachzuweisen. Auch würde dies auf eine wenig wohlthuende Eintönigkeit hinauslaufen, da, wie bereits angedeutet, wohl von ehrenwerten und still wirkenden Ansätzen, aber keineswegs von glänzenden, unmittelbaren Erfolgen und planvollen neuen Organisationen zu berichten ist. Einige Andeutungen mögen genügen. Billig gebührt der erste Platz

dabei dem Schutzherren der philanthropinistischen Bestrebungen im engeren Sinne, dem Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau. Schon von dem Basedowschen Philanthropin hatte der treffliche Fürst besonders die Heranbildung brauchbarer Lehrer auch für die niederen Schulen seines Landes erhofft. Getäuscht in seinen schönsten Hoffnungen, zog doch der hohe Gönner seine Hand nicht ab, verfolgte nun aber den Zweck der Volksschulreform auf besonderem Wege. Nachdem schon 1779 in Wörlitz ein Landschullehrerseminar begründet worden, berief er 1784 den Landschuldirektor Neuendorf, früheren Lehrer des Philanthropins, der seine Pläne auf diesem Gebiete ausführen mußte. Zwei Schulordnungen, eine kürzere, jeden ersten Sonntag nach Michaelis von den Kanzeln zu verlesen, und eine ausführlichere, erschienen 1787. Freigebig sorgte der Fürst für Schule und Lehrer im Dessauer und demnächst nicht minder im 1797 heimgefallenen Zerbster Ländchen. Verhältnismäßig günstige Voraussetzungen boten die thüringisch-sächsischen Fürstentümer. In ihnen war, wie man weiß, das deutsche Schulwesen bereits seit dem 17. Jahrhundert in leiblichem Gange. Jetzt erwachte auch dort neuer Eifer. Ein zweiter Herzog Ernst nahm sich in Gotha der Volksschule an und schuf für sie im 1779 begründeten Schullehrerseminarium einen belebenden Mittelpunkt. Ähnlichen Verlauf nahm die Sache in Sachsen-Altenburg, wo 1787, in Meiningen, wo 1775, und Hildburghausen, wo 1794 Landesseminare entstanden und pädagogische Bildung im Lehrerstande zu verbreiten begannen. In Weimar-Eisenach wandte während der vormundschaftlichen Regierung Herzogin Anna Amalie dem deutschen Schulwesen liebevolle Teilnahme zu. In Eisenach erschien 1770 eine zeitgemäß erneuerte Schulordnung. Hier wie in Weimar wurde schon damals die Gründung von Lehrerseminaren geplant. Aber es ging langsam vorwärts mit allen diesen Dingen. Genauer bekannt als sonst vieles Ähnliche aus der Zeit ist wegen Johann Gottfried Herders amtlicher Mitwirkung daran die Vorgeschichte des Weimarer Seminares, die von 1771—86 durch drei Lustra sich hinzieht. Der Generalsuperintendent Herder als Sohn eines Schullehrers hatte warmes Herz und offenes Auge für die Bedürfnisse der Schule und der Lehrer auch an Volksschulen. Aber sein Lebensgang beweist deutlich, wie schwer es in der Armut der Zeit auch dem besten Willen ward, die schönen pädagogischen Ideale, für die jeder sich erwärmte, in kräftige Thaten umzusetzen. Mit unter den ersten deutschen Regierungen, die in jenem Menschenalter neue Hebel zur Förderung des Schulwesens ansetzten, war die kursächsische. Bereits 1770 erschien die Oberlausitzische „Schulordnung von Verbesserung derer Evangelischen Schulanstalten auf dem Lande und in denen Städten inbetracht derer deutschen und Mägdleinschulen". Die Stände des Markgraftumes scheinen aus sich heraus den Anlaß zu ihr gegeben zu haben. Als ihre Verfasser gelten nach Vormbaum ein Herr von Below und sein Hauslehrer, der im Waisenhause zu Halle und auf den Universitäten Halle und Leipzig gebildete Kandidat Janicaud, später Pfarrer in Franken-

thal bei Bischofswerda. Die Schulordnung in ihrer altertümlichen steifen Sprache beruht offenbar auf dem Bestreben, das gute Alte aus den vorhandenen Ordnungen von überall her thunlichst vollständig zusammenzulesen. Die kirchlich religiöse Erziehung gilt ihr als fast alleiniger Zweck der deutschen Schule. Vom philanthropischen Zeitgeiste zeigt sie sich kaum leise berührt. Neben Lesen und Schreiben bleibt dem Rechnen nur ein kümmerlicher Platz. Ganz anders die drei Jahre später (1773) erlassenene „Erneuerte Schulordnung für die deutschen Stadt- und Dorfschulen der Chursächsischen Lande". Sie bildet den dritten Teil einer umfassenden Neuordnung des gesamten kursächsischen Schulwesens. Deren beide erste Teile — für die drei Fürsten- und Landesschulen Meißen, Grimma und Pforta, wie für die übrigen lateinischen Stadtschulen — verfaßte der berühmte Professor Dr. Joh. Aug. Ernesti zu Leipzig; diesen dritten Teil der Superintendent Christoph Heymann zu Meißen. Als Anlaß zur erneuerten Ausgabe einer Schulordnung wird neben dem Hervortreten gewisser Mängel und Gebrechen an Lernenden und Lehrern, die im Interesse des Christentumes und des ganzen gemeinen Wesens abzustellen waren, die Notwendigkeit bezeichnet, „auch den Unterricht in den Schulen dem Maße des Erkenntnisses des gegenwärtigen Weltalters gemäß anzustellen". In der Ausführung der umfangreichen Vorschriften mischt der kirchliche Gesichtspunkt sich nicht unglücklich mit dem weltlichen. Ganz im alten Geleise bleibt der christliche Katechismusunterricht. Um ihn gruppieren sich die Lehrfächer des Lesens, Schreibens, Rechnens, Singens. Aber es soll auch den größeren Schulkindern das Leichteste, Nötigste und Nützlichste aus der Erdbeschreibung und aus der geistlichen und weltlichen Geschichte, besonders des Vaterlandes, desgleichen aus der Augsburgischen Konfession, hiernächst etwas von der Stadt- und Landwirtschaft, von den gewöhnlichsten und nötigsten Handwerken und Professionen, von geist- und weltlichen Ämtern, von den allgemeinen Kirchen- und Landesgesetzen, von dem Gebrauche des Kalenders, der Zeitungen, der Intelligenzblätter und anderer im gemeinen Leben nützlicher Dinge auf eine erzählende und angenehme Weise und, soweit es den Umständen nach möglich sein will, bekannt gemacht werden. Für die „Zubereitung tüchtiger Schullehrer" wird hier noch kein besonderes Seminar vorgesehen, sondern auf die gelegentliche Anweisung durch Rektoren oder andere Schulkollegen guter — offenbar lateinischer — Stadtschulen unter Mithilfe und Aufsicht der Superintendenten gerechnet. Daß unter dieser Schulordnung, ausgeführt allerdings durch hervorragend tüchtige und wohlgesinnte Männer, wie namentlich den Oberhofprediger Franz Volkmar Reinhard, ein regsames pädagogisches Leben erblühen konnte, lehrt unter anderem die Autobiographie Dinters nicht nur an seinem eigenen Beispiele. Doch drangen bald die neuen Ideen im altlutherischen, strengen Kursachsen noch mächtiger hervor, und gegen Ende des Jahrhunderts finden wir auch hier die ersten eigentlichen Schullehrerseminare — Dresden-Friedrichstadt (1787), Weißenfels (1794), Freiberg (1794). Den um-

gekehrten Weg ging das Schulwesen des gleich Kursachsen von streng lutherischer Überlieferung beherrschten Kurbraunschweig oder Hannover. Aber das Ergebnis — vorwaltende Pflege des katechetischen Religionsunterrichts im verständigen, rationalistisch angewehten Geiste der Zeit bei vorsichtigem Eingehen auf die sonstigen modernen Ansprüche — war wesentlich das gleiche. Hier nämlich ging die Begründung eines Schulmeisterseminariums in der Stadt Hannover durch edle Freigebigkeit des Kaufmanns Ernst Christoph Böttcher (1751) allen modernen Fortschritten voran. Durch Vermächtnis des Konsistorialdirektors Töppen (1754) und laufende Zuschüsse des Gründers erweitert, ward dies Seminar fortan wie ein Kleinod vom Konsistorium, besonders dem Konsistorialrate K. W. Götte, gepflegt. Göttes „Grundsätze der Anweisung künftiger Lehrmeister in deutschen Schulen in dem vom Königlichen und Kurfürstlichen Consistorio errichteten Schulmeister-Seminario zu Hannover", 1771 im Druck erschienen, haben weit über die Landesgrenzen hinaus Ansehen und Geltung erlangt. Was diese Schrift über die gemeinnützigen Kenntnisse sagt, die „mehr zur Ermunterung der Kinder getrieben und zur Belohnung ihres Fleißes ihnen versprochen werden müssen, als daß man ein Hauptgeschäfte daraus machen sollte", klingt auch in der kursächsischen Schulordnung von 1773 deutlich wieder. Das in diesem Geiste geleitete, auf dreijährigen Besuch und dreißig Zöglinge eingerichtete Seminar galt lange in weiten Kreisen als beste derartige Anstalt. Als 1790 ein neuer Landeskatechismus hinzukam, der recht eigens darauf berechnet war, die Jugend — ohne schroffen Bruch mit der dogmatischen Tradition — an der Hand biblischer Religions- und Sittenlehre „zum eigenen Nachdenken über die Religion und zum Gefühle ihrer Wichtigkeit für menschliche Ruhe und Tugend" anzuleiten, war Hannover das Musterland des gemäßigten Rationalismus in Kirche und Schule geworden. Der hannoverische oder sogen. braunschweigische Landeskatechismus eroberte weite Gebiete des protestantischen Deutschlands und drang selbst bis Württemberg vor. Zu durchgreifenden Reformen freilich kam es für das deutsche Schulwesen in Hannover so wenig wie anderwärts. Was der König selbst, was der unermüdlich freigebige Böttcher spendeten und klugerweise so verteilten, daß darin für die Gemeinden zugleich Anreiz zu eigener opferwilliger Thätigkeit liegen sollte, reichte kaum hin, um hie und da einen fruchtbaren Keim für die Zukunft einzusenken. Ebenso war man noch beim Ablaufe des Jahrhunderts weit entfernt, alle Schulstellen mit Seminaristen besetzen zu können, und griff gerade 1800 zu dem bedenklichen Hilfsmittel eines sogen. Präparandeninstitutes, in dem Schulbewerber zweites Ranges durch vierteljährigen oder noch kürzeren Besuch notdürftig für die geringeren Schulstellen „präpariert" wurden. Wesentlich analog entwickelte sich in den fränkischen, hohenzollerischen Fürstentümern das deutsche Schulwesen; nur herrschte dort in der neologischen Theologie unter dem gebietenden Einflusse des rationalistischen Erlanger Professors Georg Friedrich Seiler eine weit schärfere Tonart. Seine in Ansbach und

Bayreuth amtlich eingeführten Lehrbücher (Kleiner und historischer Katechismus; Religion der Unmündigen; Lehrgebäude der christlichen Glaubens- und Sittenlehre; Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion; Kleine Dogmatik für Gymnasia und Schulen) und namentlich seine Schrift: „Über die Unterweisung der Jugend im Christentum, besonders beim Gebrauche meiner Lehrbücher nebst einem Plan zur Einrichtung teutscher Stadt- und Landschulen" (Bayreuth 1777), sind laut sprechende Zeugnisse des Zeitalters. Beiläufig erfahren wir daraus, daß die Landschulen jener Gebiete zumeist nur „vom November bis Ende Martius" dauerten, und daß der auch nur halb- oder vierteljährige Besuch von Normalschulen seitens angehender Lehrer dort um 1780 noch unerfüllter frommer Wunsch war.

Zuletzt wird hier Brandenburg-Preußen genannt als der Staat, in dem alle vorwärts drängenden Kräfte der Zeit Schutz und Zuflucht fanden. Noch kam es auch hier nicht zu großen durchgreifenden Erfolgen; aber das Jahrhundert endete hier nach beachtenswerten Vorspielen und Versuchen mit lebendigem, ausgesprochenem Bewußtsein von dem, was der guten Sache not war. Wie hätte auch das neue pädagogische Evangelium von der Aufklärung des Volkes in den Staaten Friedrichs II. ungehört verhallen können, des Monarchen, in dem die Popularphilosophie des Zeitalters nach ihrer edlen wie nach ihrer bedenklichen Seite gleichsam im voraus verkörpert war! Eine der frühesten Heimstätten im Umzirke der weitverstreuten „königlich preußischen Staaten" fand das modern-philanthropische Streben nach Hebung der Volksschule im stifthalberstädtischen Dorfe Nachterstedt. Der lutherische Pfarrer Andreas Peter Christoph Herbing begann dort 1767 eine Reform der Ortsschule für Nachterstedt und Königsau, die in ihren Anfängen vorbildlich zu heißen verdient und wirklich für manches treffliche Spätere Vorbild gewesen ist. Neben der Religion kamen allerhand gemeinnützige Kenntnisse und Fertigkeiten in der umgestalteten Dorfschule zu ihrem Rechte. Auch in dem, was mit wachsendem Ruhme in steigendem Eifer Herbing daran schloß und daraus entwickelte: Volklehrerinstitut und Musikschule für die männliche, Industrieschule für die weibliche Jugend, war gewiß viel Löbliches. Aber das philanthropinistische Schellenläuten mischte sich mit ein; und was von den festlichen Schaustellungen und Aufführungen der Nachterstedter Dorfjugend berichtet wird, hat einen fatalen Beigeschmack von hohler Altklugheit. Indes jene Zeit empfand Übermaß nach dieser Seite hin weniger unangenehm als wir. In Halberstadt trafen damals Friedrich Eberhard von Rochow als Domherr und Christian Gottfried Struensee als Rektor und Konsistorialrat zu einem Bunde zusammen, der unmittelbar in der Reform der Schulen im Patronatsbezirke des Domkapitels und der Gründung des Halberstädter Seminares (1778) schöne Früchte zeitigte, die schönsten mittelbar in Rochows weltberühmter Schuleinrichtung auf seinen märkischen Gütern Reckahn und Gettin seit 1773 und in dessen diese Schulreform begleitender schriftstellerischer Thätigkeit. Ausführlicher auf das menschenfreundliche Wirken des liebenswürdigen

pädagogischen Domherrn und seines würdigen Kantors Johann Heinrich Bruns einzugehen, ist mir nach der Anlage des Gesamtwerkes versagt, indem diesen Männern schon ein eigenes Denkmal (Band IV, 2, S. 446 ff.) errichtet worden ist. Um so nachdrücklicher muß hier betont werden, daß die Rochowsche Schulreform den bedeutendsten und trotz ihres rationalistischen Zeitgeschmackes erfreulichsten Punkt des Volksschulwesens in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts bildet. Ein so gründlicher Kenner wie A. H. Niemeyer urteilt noch 1799 von C. F. Riemanns Beschreibung der Reckahnschen Schule (zuerst 1794, 3. Auflage 1798, 4. mit apologetischem Vergleiche der Rochowschen und Pestalozzischen Lehrart 1809): „Dies kann man itzt als Hauptbuch (der Volksschulpädagogik) betrachten, sowie die vom Domherrn von Rochow zu Reckane und auf anderen seiner Güter organisierten Schulen Musterschulen bleiben. In Riemanns Schrift findet man Theorie und Praxis vereinigt und kann durch sie vieler andren Schriften entbehren." Bekannt ist aus Rochows Geschichte, welche wohlwollende Aufnahme sein Unternehmen an höchster Stelle in Berlin fand. Ich verweise auf den dort angeführten, berühmten Brief des Ministers von Zedlitz vom 17. Juni 1773. Friedrich II. beauftragte seinen Minister, die Landschulen nach Rochows Plane zu organisieren. Aber woher die Mittel nehmen? Zwar hatte der König ein Kapital von 100000 Thalern allein für die Kurmark ausgesetzt, von dessen Zinsen dem Einkommen der Dorfschulmeister aufgeholfen werden sollte; und Ähnliches geschah wohl damals in den meisten seiner wie der übrigen deutschen Länder. Aber was war das unter so viele? Hielt doch sehr mit Recht Rochow hundert Thaler jährlich neben Wohnung und Zubehör für mindestens notwendig als Einkommen des Landschullehrers, und der Minister selbst meinte, damit nicht unter allen Umständen auszukommen. In diesem wichtigen Punkte blieb leider das alte Elend fast ungemindert bestehen. Im übrigen hat der Minister von Zedlitz während seiner siebzehnjährigen Verwaltung (1771—88) dem pädagogischen Streben nicht am wenigsten, soweit es der Bildung des niederen Volkes galt, redlich die helfende Hand geboten. Warm begeisterte Männer in erheblicher Anzahl legten als Schriftsteller, als Lehrerbildner, als geistliche Schulinspektoren oder als Patrone in engeren Kreisen Hand ans Werk; freilich mit sehr verschiedenem Glücke. Besonders ist zu beachten, daß die später — leider — eingetretene völlige Entfremdung zwischen höherem und niederem, lateinischem und deutschem Schulwesen damals noch nicht bestand. Wo schon eigene Lehrerseminare bestanden, waren sie meist eng verbunden mit den gelehrten Schulen, sonst sorgten diese geradezu für den Nachwuchs im Volksschulamte. Besonders war dies der Fall, wo Domkapitel, Klöster u. dgl. säkularisierte halb geistliche Körperschaften beider Art Schulen unter ihrem Patronate vereinigten. So waren außer Struensee in Halberstadt Gottfried Benedikt Funk, seit 1773 Rektor und Konsistorialrat am Dome zu Magdeburg, Friedrich Gabriel Resewitz, am Kloster Berge daselbst Abt seit 1775, auf beiden Gebieten, dieser besonders als frucht-

barer und gern gelesener Schriftsteller, thätig. Neben ihnen seien beispielshalber als geistliche Förderer des Schulwesens genannt: Heinrich Gottlieb Zerrenner, der Vater, im Halberstädtischen, einflußreich besonders seit 1791 durch seine Zeitschrift „Deutscher Schulfreund"; Wilmsen, zuerst der Vater und zuletzt schon der bekanntere Sohn Friedrich Philipp, Verfasser des Kinderfreundes, in Berlin; Pierre Villaume in Halberstadt und Berlin, Verfasser des praktischen Handbuches für Lehrer. Im letzten Jahrzehnt schwang zur herrschenden Autorität in der pädagogischen Welt August Hermann Niemeyer (1754—1828), Direktor der Franckeschen Stiftungen und des pädagogischen Seminares in Halle, sich auf, dessen Schriften: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes" (zuerst 1796) und „Über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten" (1799) zwar das ganze durch die Titel bezeichnete Gebiet umspannen, aber dem Volksschul- und Seminarwesen offenbare Vorliebe widmen.

Dies war ganz im Sinne des jungen Königes, der im Jahre 1797 den Thron Friedrichs des Großen bestiegen hatte. Der Bürgerfreund Friedrich Wilhelm III. entließ die Räte seines Vaters, die man bisher als Gegner eines kräftigen Fortschrittes im Schulwesen angesehen hatte, die Wöllner, Hillmer, Hermes, und ernannte an Wöllners Stelle den Präsidenten der Regierung zu Stettin, von Massow, zum Justiz- und Kultusminister, dem freilich nur die lutherischen Schulsachen und nicht einmal aller königlichen Länder unterstellt waren. Das reformierte Schulwesen leitete gleichzeitig der Minister Thulemeyer, während Schlesien und die früher polnischen Provinzen von ihren Oberpräsidenten selbständig verwaltet wurden. Bei der Huldigung in Königsberg wies der junge König die sogen. Donationsgelder — 33000 Thaler — zur Hebung der Landschulen an. Dem Minister von Massow legte er unterm 3. Juli 1798 die Schulsachen besonders ans Herz. Er verlangt einen Plan zum zweckmäßigen Ausbau dieses ihm hochwichtigen Teiles der Staatsverwaltung, in dem Einförmigkeit für alle Provinzen werde stattfinden müssen. „Es ist endlich einmal Zeit," so des Königs eigene Worte, „für zweckmäßige Erziehung und Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen." Der Minister begab sich sofort nicht ohne Geräusch und Geschäftigkeit an seine Vorarbeiten für den neuen Schulplan. Es war ein großes Unternehmen, doppelt und dreifach groß bei dem damaligen, weit in den slavischen Osten ausgreifenden Umfange des preußischen Gesamtstaates, in dessen neuen polnischen Provinzen die ersten Keime einer Volksschule noch zu legen waren. Indes was vermöchte nicht ein mächtiger Herrscher, wenn er einig mit dem besten Teile seines Volkes und im Geiste seines Jahrhunderts vorgeht — und das, so meinte man —, mitten im tiefsten Frieden! Selbst den Militärbehörden schärfte — unter anderem in einem oft angeführten Erlasse vom 31. August 1799 — der junge König die Pflege wahrer Aufklärung in den Garnisons- und den Regimentsschulen als wesentliche Pflicht ein. Alle Bedenken schwanden in den freudigsten Aussichten, denen die Freunde

des Schulwesens begeistert sich hingaben. Es sind nicht leere Worte höfischer Schmeichelei, sondern Worte, die das Empfinden Tausender ausdrücken, mit denen Niemeyer (1799) sein vortreffliches Buch „Über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten" am Throne Friedrich Wilhelms niederlegt: „Die preußische Monarchie hat schon lange, auch von seiten der öffentlichen Erziehung, die Achtung des Auslandes verdient und genossen. Aber noch ist viel Verdienst übrig. Noch erliegen unzählige Schullehrer dem Drucke der Armut. Noch verzehren thätige junge Männer ihre besten Kräfte, fern vom häuslichen Glück, in Schulstellen ohne Aussicht auf Beförderung. Noch gehen Tausende von Kindern in der Irre, und niemand erzieht und unterrichtet sie. — Der Zeitpunkt scheint gekommen zu sein, wo oft entworfene Plane zur allgemeinen Verbesserung der Ausführung ganz nahe sind. Schöner kann sich ein an sich schon pädagogisches Jahrhundert nicht endigen, segenvoller ein neues nicht anfangen als mit der Vollendung eines Werks, das schon so lange vorbereitet ist. — So wollen wir denn alle, die Gott gewürdigt hat, zu der Bildung des kommenden Geschlechtes unmittelbar mitzuwirken, uns ferner keine Hindernisse müde machen lassen, mutig fortarbeiten und auf Hoffnung aussäen: seris nepotibus umbram!" Schon wagt der preußische Patriot die anderen Länder zur Nachfolge aufzufordern, so sicher ist er seiner Sache: „Der preußische Staat ist zwar nur ein Teil von Deutschland; aber Deutschland ehrt diesen Staat. Wird es ihm nicht auch hierin nachfolgen wollen? Haben nicht schon einzelne Staaten Hand angelegt? Und sollten nicht endlich die, welche zur Besserung der Schulen, zur Aufmunterung des Schulstandes, zur Ausführung so vieler allgemein anerkannten vernünftigen Ideen Beruf und Macht haben, sollten Patrone, Magisträte, Ephoren, geistliche Kollegien und Schulmänner in großen und kleinen Städten, wo noch alles im alten Verderben liegt, das hie und da jede Vorstellung übersteigt, sollten sie nicht endlich erwachen? Nicht endlich, nachdem ganze Generationen verwahrlost oder verkehrt unterrichtet sind, Hand anlegen? Nicht endlich einsehen, daß an manchen Orten der Verfall der Lehrmethode und der Schulzucht so groß ist, daß man die ganze Schulverfassung einer neuen Revision unterwerfen und, wo von dem Heil oder dem Verderben des heranwachsenden Geschlechtes die Rede ist, kein altes Recht, kein verjährtes Herkommen abhalten müsse, eine gänzliche Umformung als die einzige radikale Kur zu unternehmen!"

3. Lehrerbildung und Lehrart im 18. Jahrhundert.

Keine geeignetere Inschrift ist denkbar für die Mauerpforte zwischen dem 18. und dem 19. Jahrhundert als die eben angeführten Worte eines klassischen Zeugen, die mit unbestochener Kritik des Erreichten gläubig frohen Ausblick in die Zukunft vereinen. Allein das Bild des deutschen Volksschullebens im 18. Jahrhundert, das hier zu schildern ist, bliebe unvollständig ohne tiefer eindringenden

und zusammenfassenden Überblick über ein besonderes Feld, das erst in seinem Verlauf allmählich für das deutsche Schulwesen erobert und mit diesem als Versuchsgarten und Pflanzschule verbunden war. Ich meine das Lehrerbildungs- oder, wie man es, von dem naheliegenden Bilde landwirtschaftlicher Arbeit ausgehend, benannt hat und noch benennt: das Seminarwesen. Wenden wir uns denn von der Pforte zum neuen Jahrhunderte nochmals zurück, um erste Anlage und erstes Wachstum dieser hochwichtigen Nebenanstalt der deutschen Volksschule im Zusammenhange zu betrachten; wobei von selbst das Mühen und Werben des pädagogischen Jahrhunderts um verbesserte Lehrmethode, das in jener Anstalt seine eigentliche Werkstatt hat, dem Auge sich darbietet.

Wunderbar genug, daß der Gedanke, Lehrer für deutsche Schulen in eigenen Anstalten vorzubilden, erst im 18. Jahrhundert Gestalt gewann. Das Bedürfnis nach besser gebildeten Lehrern war längst — wenigstens im protestantischen Deutschland — allgemein empfunden, und die Analogie des höheren Lehrstandes an lateinischen Schulen lag so nahe! Zwar war auch dieser nicht im heutigen Sinne geschlossen und besonders gegen die Theologie hin unabgegrenzt. Aber die theologische Bildung setzte nach Luthers, nach Melanthons Ansicht, die maßgebend geworden war, gelehrte philologische Schulung voraus. Bei den theologischen Studienstiften, die in der Reformationszeit aus aufgehobenen Klöstern o. dgl. hervorgingen, wie dem Collegium Wilhelmitanum zu Straßburg (1545), dem Stipendium Tubingense (1559) u. a., war der pädagogische Zweck von vornherein mitleitend. In der Straßburger Kirchenordnung von 1598 handelt ein ganzes Kapitel „vom Seminario Ecclesiae, d. i. welcher maßen bei der Kirchen und Schulen solche Personen mögen auferzogen werden, die man künftig zu Kirchen- und Schuldiensten nutzlich möge gebrauchen". Unter diesem Titel werden die Schulstipendia zu St. Wilhelm und St. Marx mit anderem Ähnlichem zusammengefaßt. Die zweite Generalkongregation der Gesellschaft Jesu beschloß bereits 1565, in jeder Provinz, wo und wann es bequem geschehen könnte, zu begründen: unum saltem Seminarium Societatis perfectum ad formandos Professores et alios, qui in Christi vinea idonei operarii futuri essent in humanioribus litteris, Philosophia et Theologia. So lag Begriff und Name des Seminars im Anschluß an die Priesterseminare des Tridenter Konzils bereits gemünzt vor, wenn irgendwo die Notwendigkeit besonderer pädagogischer Vorbildung deutlicher aufleuchtete. Ratkes Anleitung in Köthen galt ausgesprochen mehr der eigenen Methode als allgemein pädagogischer Ausbildung; aber streng zu trennen ist beides bei ihm ebensowenig wie in Comenius' Umgange mit dem ihn umgebenden Kreise jüngerer Gehilfen, ohne den er nicht sein konnte. Der Gedanke, daß die dringend nötige Hebung des Schulwesens eine bessere und eigene Berufsbildung des Lehrstandes an höheren und niederen Schulen voraussetze, begegnet in der Litteratur des 17. Jahrhunderts öfter. Johann Michael Moscherosch spricht ihn aus; er klingt an bei Joh. Balthasar Schupp, der meint,

daß der status scholasticus, um Tüchtiges zu leisten, als ein besonderer neben dem statu ecclesiastico anzuerkennen und zu pflegen sei. Die Idee eines Seminares für Volks- und Landschulen erfaßte mit Klarheit Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha. Er sagt in seinem 1654 verfaßten Testamente: „Es ist sehr ersprießlich, daß die Lehrer durch Verlag oder Beihilfe an einem gewissen Ort unterhalten werden und dasjenige praktizierend lernen, wozu sie inskünftige gebraucht werden sollen." Seine Nachfolger verpflichtet er, „wenn sie durch Gottes Segen mehr Mittel ereignen, mit der Landschaft Beihilfe dieses Intent gebührlich zuwerke zu richten". Sein zweiter Nachfolger im Fürstentume Gotha führte den Plan nicht ganz im Sinne des Ahnen 1698 so aus, daß er zehn der besten Schulen seines Landes unter dem Namen Seminaria scholastica als Musterschulen auszeichnete, bei deren Leitern Bewerber um das Lehramt sich ausbilden sollten; eine Einrichtung, die bald infolge „verschiedener Inkonvenienzen" wieder verschwand. Zwischen Ernst I. und Friedrich II. von Gotha fällt das Vorgehen Jean Baptist La Salles, Begründers des Institutes der Frères des écoles chrétiennes, der 1684 zu Rheims in Verbindung mit seiner Hauptanstalt für das Bedürfnis einfacher ländlicher Schulen ein kleines Séminaire des maîtres d'école eröffnete. Mir ist nicht bekannt, ob dieser französische Vorgang im protestantischen Deutschland besonders beachtet worden und für das Seminarwesen einflußreich gewesen ist. Die zeitliche Priorität vor den Franckeschen Stiftungen zu Halle und ihren Tochteranstalten ist dem katholischen Gegner der Hugenotten nicht zu bestreiten.

Dennoch bleibt Halle die eigentliche Heimat des heutigen Seminarwesens für höhere und niedere Schulen; denn zweifellos von hier aus hat die heilsame Neuerung ihren welterobernden Zug angetreten. Es ist bekannt, das Francke in Halle seit 1696 die Lehrer für seine Stiftungen durch Belehrung und Übung in diesen selbst heranzog. Das Seminarium praeceptorum von 1698 und das Seminarium praeceptorum selectum von 1707 waren freilich zunächst Anstalten für Studenten, nicht für deutsche Schulmeister. „Der ganze sogen. Ordinartisch des Waisenhauses," berichtet Francke 1707, „jetzo bestehend aus 134 Studiosis, ist eigentlich das Seminarium praeceptorum für hiesige Anstalten. Aus diesem werden einige seligieret und zum Seminario selecto praeceptorum genommen." Indes ward das ganze Waisenhaus selbst mehr und mehr zum Seminar auch für deutsche Schulen im evangelischen Norddeutschland; und wie wenig die Vorbildung der Studiosen der Theologie daselbst einseitig das höhere Schulwesen — etwa nach Art moderner pädagogischer oder philologischer Seminare — berücksichtigte, zeigt die Art, wie von Halle aus die Volksschulseminare sich verbreiteten. Johann Christoph Schinmeyer, Johann Adam Steinmetz, Johann Julius Hecker, die drei Gründer und Leiter der ersten erklärten derartigen Anstalten, sind sämtlich aus dem Seminarium selectum hervorgegangen. Außer der Anregung von Halle bestimmte ihr Vorgehen in dieser Hinsicht besonders das Interesse, das der preußische

König Friedrich Wilhelm I. an der Idee einer Bildungsanstalt für Volksschullehrer nahm. Als Schinmeyer vom Potsdamer Waisenhause gegen den Willen des Magistrates 1730 vom Könige als Prediger an die Johanniskirche in Stettin versetzt war, richtete er dort auf der Lastadie Armenschule und Waisenhaus nach hallischer Art ein und erhielt dafür 1732 königliche Erlaubnis unter dem Beding, „alles Ernstes bemüht zu sein, daß bei dem Waisenhause allezeit ein Seminarium angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen kann, und dadurch er einen gnädigen Gott und König bekommen wird". Leider war Schinmeyer nicht der Mann, um sein Schiff besonnen durch aufgeregte Wogen zu steuern. Er räumte nach viel ärgerlichem Streite 1737 das Feld. Inzwischen war Steinmetz 1732 als Abt nach Kloster Berge bei Magdeburg berufen. Er hatte dort sofort das Pädagogium neu organisiert und 1735 mit einem Lehrerseminare verbunden. Der König befiehlt ihm 1736, diese Anstalt dauernd zu erhalten. Es geschieht mit denselben Worten wie gegenüber Schinmeyer, doch mit dem Zusatze: „Es müssen sothane Subjecta im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die fünf Spezies betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber imstande sein, der Jugend prima principia Christianismi beizubringen." Auf fünfzehn bis zwanzig Zöglinge berechnet, hat dies klosterbergische Seminar Blüte, Verfall und Ende der Hauptanstalt geteilt, die nach Steinmetz' Tode (1762) trotz der berühmten Namen seiner Nachfolger Johann Friedrich Hähn und Friedrich Gabriel Resewitz siechte und von ihrem alten Ruhme zehrte, bis die westfälische Regierung 1809 sie aufhob. Das dritte dieser Tochterseminare gründete der Prediger der Berliner Dreifaltigkeitskirche Hecker, später auch Oberkonsistorialrat und Verfasser des Generallandschulreglements von 1763, nach Steinmetz' Vorbilde im Anschluß an seine mathematisch-ökonomische Realschule 1748. Sein kurz zuvor dem Könige Friedrich II. vorgetragener Plan, aus schmerzlicher Beobachtung des jämmerlichen Schulelendes in Berlin geboren, ging eigentlich auf Gründung einer Anzahl königlicher Seminare in verschiedenen Provinzstädten, durch die ein wohlausgerüsteter Lehrerstand für die deutschen Schulen geschaffen werden sollte. Allein bei aller Billigung der Beweggründe war für ein so weitaussehendes Projekt der König nicht zu erwärmen, so klug auch Hecker Zucht der Maulbeerbäume und Seidenraupen, Friedrichs Lieblingswunsch, darein verflochten hatte. Es blieb bei sehr vorsichtiger Begünstigung der Heckerschen Privatanstalt, der erst 1753 eine jährliche Zubuße aus der kirchlichen Amtsrevenüenkasse von 600 Thalern zu teil ward. Die Anstalt, 1817 verstaatlicht und nach Potsdam, 1851 nach Köpenick verlegt, besteht noch heute. Ihre Zöglinge in jener ersten Zeit waren teils eigentliche Seminaristen, die in der Anstalt selbst Unterhalt, Unterricht empfingen und ihre Lehrversuche als Gehilfen an der deutschen Pfarrschule der Trinitatisgemeinde anstellten, teils sogen. Präparanden, die in loserem Verbande mit dem Seminare standen und dies oft nur in raschem Fluge durcheilten, um für einen ihnen

zugedachten kleinen Schuldienst leiblich zugestutzt zu werden. Die Seminaristen erhielten meist Berliner Stellen oder Kantor- und Organistenposten an den Pfarrschulen und Kirchen der Kurmark; die Präparanden mußten mit Nebenschulen vorlieb nehmen. Der Seminaristen waren anfangs sechs, später zehn bis zwölf; die Zahl der Präparanden sollte die gleiche sein, schwankte aber begreiflich bei dem rascheren Wechsel. Tüchtige Präparanden stiegen in die Zahl der Seminaristen empor. Das Berliner Seminar ergänzte sich vorwiegend aus dem Handwerkerstande, namentlich der löblichen Schneiderzunft. In Kloster Berge dagegen nahm man die Seminaristen meist aus den Bedienten, deren das Kloster teils zum Dienste seines Haushaltes, teils besonders für die dort befindlichen gräflichen und adeligen Zöglinge bedurfte. Daß man solchem Auditorium gegenüber im Lehrplane sich bescheiden und oft genug mit dem begnügen mußte, was der nüchterne Soldatenkönig in der Kabinettsordre von 1735 für Kloster Berge vorschrieb, liegt auf der Hand. Näheres darüber ist unter anderem im Artikel „Volksschullehrerseminar" der Schmid-Schraderschen Encyklopädie mitgeteilt.

Schon ein Jahr vor dem Berliner Seminar entstand das ebenfalls noch heute vorhandene kleine Lehrerseminar zu Rudolstadt (1747), das bei der Reorganisation von 1797 in engen Konnex mit Gymnasium und Realschule trat, aus dem es erst 1852 entlassen ward. Wenige Jahre später (1751) folgte die Anstalt, die nächst der hallischen Mutteranstalt und ihren Töchtern zu Berge und Berlin im weiteren Verlaufe des 18. Jahrhunderts wohl das höchste Ansehen genoß und zumeist zum allmählichen Durchdringen der Seminaridee beigetragen hat, das Schulmeisterseminarium zu Hannover. Der bereits oben erwähnte Stifter, der fromme Kaufmann Böttcher, fand im Konsistorialrate C. W. Götte den rechten Berater und im Kandidaten Nölting den rechten Leiter für die von ihm begründete Freischule nebst Seminar. Demnächst erwarb die junge Pflanze andere Freunde und besonders am königlichen Konsistorium eine Behörde, die sie mit besonnener Vorsicht vor jedem schroffen Wechsel der Zeitströmungen bewahrte. „Es ist," so heißt es im Publikandum vom 14. Februar 1752, „diensam und nötig erachtet worden, denjenigen, welche dermaleinst in deutschen Schulen andere unterweisen wollen, eine Gelegenheit zu verschaffen, worin sie zu solcher Unterweisung selbst vorher genugsam vorbereitet würden. Es ist dannenhero beliebet, vorerst und bis zu weiterer Einrichtung dieses Werkes, einem hiesigen dazu geschickten Candidato Ministerii diese Zubereitung unter Aufsicht des Königlichen Consistorii dergestalt aufzutragen, daß nach dessen Instruktion diejenigen allhier sich aufhaltenden Personen, welche dazu Lust und Neigung, auch die erforderlichen Anfangsgründe der Erkenntnis haben, derselben ohne Entgelt genießen und doch nötigenfalls dabei in ihren bisherigen Umständen und Konditionen verbleiben können, wofern sie anders des Tages wenigstens eine Stunde dazu sich abmüßigen dürfen." Man sieht, wie überaus bescheiden die ersten Ansprüche waren. Auch hier stellten die Bedienten wohl-

wollender Herrschaften, sowie die Handwerker noch lange den zahlreichsten Zuzug. Solche Zöglinge „wohnten dem Unterrichte nicht en suite, sondern nur zuweilen bei, sowie sie von ihren Herrschaften konnten gemisset werden; daher denn aber auch ihre Zunahme weit geringer war als der anderen“. Allmählich wuchs die Zahl der Lehrersöhne in der Anstalt, die, von ihren Vätern und ihren Ortspfarrern vorbereitet, gründlichere Kenntnisse mit- und so die Durchschnittshöhe der Anstalt emporbrachten. Man fixierte dann den ordentlichen Lehrgang des Seminares (Hauptseminares) auf drei Jahre, fügte aber das Nachbildungsinstitut für bereits angestellte Lehrer (1775) und später das Präparandeninstitut (nachher Bezirksseminar) für eine Art Krümperbildung (1799) als Anhängsel hinzu. Von der 1771 geschehenen Veröffentlichung der Götteschen „Grundsätze der Anweisung künftiger Lehrmeister in deutschen Schulen“ war bereits oben die Rede. Mit dem hannoverischen Seminare fast gleichzeitig und von ihm unabhängig entstanden zwei oder, wenn man will, drei solche Anstalten im benachbarten Braunschweig-Wolfenbüttel. D. Koldewey berichtet darüber: „Der Gedanke, daß man im Braunschweigischen, um dem Mangel an tüchtigen Lehrern abzuhelfen, ein Schulmeisterseminar errichten müsse, trat bereits zu einer Zeit hervor, da außer den Anstalten im Halleschen Waisenhause noch keine anderen Seminare als die zu Stettin (1732) und im Kloster Berge bei Magdeburg (1736) vorhanden waren. Man findet denselben in der ersten Hälfte der vierziger Jahre ausgesprochen in den Visitationsberichten des Generalschulinspektors Propst Harenberg, etwa gleichzeitig auch in einer Denkschrift des Hofrates Schrader, des späteren Ministers, vom 13. November 1744. Aus Schraders Denkschrift geht hervor, daß man damals in den Kreisen der Regierung damit umging, eine solche Anstalt im Großen Waisenhause zu Braunschweig, und zwar womöglich schon im Sommer 1745, zu eröffnen. Aber die Ausführung des Planes verzögerte sich. Erst Ostern 1751 trat das Braunschweiger Seminar, zunächst mit fünf Zöglingen, ins Leben. Noch während man über die Begründung dieser Anstalt verhandelte, machte sich die Überzeugung geltend, daß, um dem vorhandenen Bedürfnisse nach tüchtigen Lehrern genügen zu können, daneben noch ein zweites Seminarium erforderlich sei. — Nach längeren Verhandlungen . . . erfolgte die Entscheidung, daß das neue Seminar zu Wolfenbüttel im Auguststädtischen Waisenhause seinen Sitz erhalten . . . solle.“ Am 1. Oktober 1753 unterzeichnete Herzog Karl die „Ordnung des Schulmeisterseminars und der damit verbundenen kleinen Schulen zu Wolfenbüttel“. Auch dies Seminar (1853 aufgehoben, 1860 erneuert) hatte anfangs nur sechs Schüler. Schon inzwischen hatte, 1. Mai 1753, ein weiterer Plan des an allen diesen Dingen wesentlich beteiligten Obersuperintendenten Hassel die herzogliche Genehmigung erhalten, wonach im Kloster Marienthal eine Präparationsschule angerichtet ward, um darin junge Leute zu dem Wolfenbüttelschen Seminario vorzubereiten: wohl das älteste Beispiel der später zahlreich hervortretenden Präparandenschulen und Proseminare. Übrigens

ward die Marienthaler Präparationsschule 1773 nach Helmstedt verlegt und 1817 mit dem Wolfenbütteler Seminare vereinigt. Auch für seine gefürstete Grafschaft Blankenburg a. H. sorgte Herzog Karl, indem er 1757 vorschrieb, die dortigen Kantoren- und Schulmeisterstellen aus der Zahl der Blankenburger Chorschüler zu besetzen. Das waren Jünglinge, die an der lateinischen Schule den ihnen nützlichen Unterricht besuchten und in einigen anderen Lektionen besondere Anleitung erhielten. Die Einrichtung bestand, bis sie 1843(—87) zu einem wirklichen Seminar ausgestaltet ward, das jedoch inzwischen im Landesseminare zu Wolfenbüttel aufgegangen ist. Leider erreichten diese trefflich gedachten Anstalten des Herzoges, wie wir bereits oben erfuhren, ihren Zweck nur unvollkommen. Sie blieben zu sehr in den engen Windeln ihrer ersten Kindheit, um dem wirklichen Bedürfnisse zu genügen. Auch verschmähten die Seminaristen, in den Städten gesucht, zumeist die jämmerlich dotierten Lehrerstellen auf dem Lande.

Das nächste Stadium der Seminargeschichte bildet das Auftreten Felbigers. Von seinem Anschluß an Hecker und Hähn in Berlin und Kloster Berge, wie von der Gründung der Seminare zu Breslau (1765), Schlegel (1766) und den Musterschulen zu Leubus, Grüssau, Sagan, Glatz u. s. w. ist bereits hinlänglich berichtet. Sein thatkräftiges Vorgehen hatte die wichtige Folge, daß auch das katholische Deutschland dem Gedanken planmäßiger Lehrerbildung sich erschloß, und daß dieser namentlich nach Österreich verpflanzt ward. Im Geiste Felbigers strebten hier namentlich der bei der Kaiserin Maria Theresia einflußreiche Passauer Fürstbischof Graf Firmian und der Pfarrer Ferdinand Kindermann zu Kaplitz in Böhmen, später Ritter von Schulstein und Bischof von Leitmeritz, für verbesserte Volksbildung. Unter dem Einflusse solcher Rat- und Tonangeber entschloß die Kaiserin sich, das Schulwesen für ein Politicum zu erklären. Die neue Zeit ward (1770) eingeleitet durch die Umwandlung der Bürgerschule bei St. Stephan zu Wien in eine Normalschule, d. h. eine Schule, die gleichzeitig den Trivialschulen als Vorbild dienen und für sie geeignete Lehrer erziehen sollte. Diese Schule, geleitet vom verdienten Rektor Joseph Meßmer, fand Felbiger vor, als er 1774 nach Österreich siedelte. In der von ihm entworfenen „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern" vom 6. Dezember 1774 wird der Name Normalschule für die Lehrerbildungsanstalten beibehalten und vorgeschrieben, daß in jeder Landeshauptstadt eine solche zu errichten sei. Binnen zwei Jahren waren deren bereits fünfzehn entstanden. Freilich waren sie offenbar nicht oder kaum mehr als der Name besagt. Nur wenige Monate pflegten die Schulamtsbewerber an ihnen zu verweilen. — Mehr oder weniger unmittelbar von diesen Vorgängen beeinflußt, entstanden im katholischen Deutschland demnächst Normalschulen oder Seminare zu Würzburg (1770), Fulda (1774), Münster (1784), Bamberg (1791), Salzburg u. s. w. Auch das lutherische Seminar zu Breslau (1767), zunächst privatim vom Oberkonsistorialrate Friedrich Eberhard

Rambach unterhalten, wird man auf das von Felbiger gegebene Beispiel zurückführen dürfen.

Inzwischen löste den Pietismus der Philanthropismus als leitende Macht in der Pädagogik ab. Da traf es sich glücklich, daß beide in der Frage der Lehrerbildung soweit übereinstimmten, wie es bei so verschiedenen Prämissen irgend möglich war. Die Idee des Lehrerseminares pflegten die Vorkämpfer der Aufklärung treulich weiter. Zwar ihr erster Wortführer, Joh. Bernhard Basedow, hatte für die Lehrerbildung einen recht kümmerlichen Plan geschmiedet. Hatte bisher die Not an mehreren Orten dahin gedrängt, herrschaftliche Bediente, sog. Livréebediente, in die Seminare aufzunehmen und, so gut es neben dem Dienste gehen wollte, für den Beruf der Landschullehrer zu drillen, so suchte Basedow, schlau berechnend, dies systematisch auszugestalten und auszubeuten. Neben Pensionisten will er ins Philanthropin Famulanten aufnehmen, armer Leute Kinder, die den Pensionisten aufwarten und daneben lernen sollen. Er will diese Famulanten so erziehen, unterrichten und üben, „daß die besten mit der Zeit Pädagogen, d. h. Lehrer in vornehmen Häusern und höheren Schulen, die mittleren Schulmeister auf dem Lande und in niedrigen Schulen und die schlechtesten gute Famulanten oder solche Hausbediente in vornehmen Familien werden, welche die Erziehung der herrschaftlichen Kinder nicht wie gewöhnlich erschweren, sondern fördern. Die ersten lernen soviel als die Pensionisten, die mittelsten werden vernünftige Halbgelehrte, so daß sie die künftigen Bauern und Tagelöhner nur vernünftig, aber nicht halbgelehrt werden machen wollen, und die letzteren werden doch auch gut lesen, leserlich schreiben, häuslich rechnen, mechanische Vorteile kennen, auf zufällige Weise französisch und lateinisch verstehen und zur Not sprechen lernen." Der abenteuerliche Gedanke hätte fehlschlagen müssen, selbst wenn es mit dem Philanthropin im ganzen besser ausgelaufen wäre. Zu bedauern ist das nicht; schon so hat der Basedowsche Plan dazu beigetragen, das im ganzen zweifellos ungeeignete Element der herrschaftlichen Diener länger bei den Seminaren festzuhalten, als nötig und gut war. Wichtiger und segensreicher für den Fortgang des Seminarwesens wie des Volksschulwesens überhaupt war der Einfluß des Domherrn Friedrich Eberhard von Rochow. Nach einigem Tasten erkannte er wohlgeordnete Anstaltsbildung als den besten Weg der Vorbereitung fürs Lehramt an deutschen Schulen. Er meinte anfangs (1773): „Ein Vorschlag zu Schullehrerseminarien wäre, wenn jeder verständige Prediger ein oder zwei solche Leute zuzöge und Kostgeld darauf bekäme. Es werden gewiß in der Mark nicht jährlich hundert Schulvakanzen vorkommen, und fünfzig verständige Prediger gebe es doch noch wohl." Später, als seine Schulreform zu Reckahn unter göttlichem Segen so sichtbar gedieh, dachte er: „Wie wär's, wenn diese Schule zugleich die Bestimmung erfüllte, den Lehrern das Wesen des rationellen Unterrichtes in anschaulich-praktischer Weise vorzuführen und dadurch den Zweck eines Volksschulseminars erfüllte?" Er mußte einsehen, daß sein trefflicher Lehrer Bruns

neben seiner gewissenhaften Berufsthätigkeit nicht noch Hunderten lernbegieriger Hospitanten Rede stehen könnte. Auch der Durchgang der jungen Theologen durch den Volksschuldienst zum geistlichen Amte ward erwogen, aber aus mehr als einem Grunde ungeeignet und ungenügend befunden. So blieb nur eins: Errichtung eigentlicher, besonderer Volkslehrerseminare, ohne die nichts Bleibendes und Zweckmäßiges für den Nationalunterricht gewirkt werden konnte. Einmal zu dieser festen Ansicht gelangt, blieb der ehrwürdige Mann ein begeisterter Verfechter der Seminaridee. Volkslehrerseminare verlangt er, „worin christlich gesinnte, geschickte junge Männer auf Kosten des Staates von einem musterhaften, christlich, d. i. edel, denkenden Manne zu Volkslehrern gebildet und somit die Millionen des Volkes durch Aufklärung zu Gott geführt und durch bessere Erkenntnis für Erde und Himmel tüchtig gemacht werden möchten". Er fand für diesen Gedanken Verständnis und williges Entgegenkommen bei dem Konsistorialrate Christian Gottfried Struensee in Halberstadt (1778). Dem vereinten Bemühen beider Männer gelang es, ein Seminar ganz „nach ihrem Sinne für die Volksschulen des Stiftes in dessen Hauptstadt ins Leben zu rufen. Entwickelt aus dem Sängerchore, der alten Kurrende, der lateinischen Domschule, einem veralteten Institute, das dem überfüllten Gymnasium fast nur Hemmschuh war, wurde das neue Seminar in bescheidenem Umfange (12 Zöglinge anfangs) angelegt, aber ganz auf sich gestellt." — „Wenn man bedenkt," sagt zehn Jahre später ein sachverständiger Mann, „daß ohne eine solche Einrichtung die Elementarschulen auch später noch mit faulen Choristen (besetzt wären), die nichts als singen und das vielleicht nicht einmal recht gelernt haben, — mit den Schülern aus lateinischen Schulen, die lernen mußten, was sie nicht brauchten, und, was sie brauchten, nicht lernten, — mit Bedienten für ihre treu geleisteten Dienste, — mit Handwerkern, weil niemand von dem Amte leben konnte, als wer sich durch anderweitige Arbeit ernährte, — mit Invaliden, die wahrlich für ihre dem Vaterlande aufgeopferte Gesundheit und Kräfte Belohnung verdienen, aber diese nicht, weil sie dadurch ganzen Generationen schädlich werden können: — wenn man dies alles, wie gesagt, bedenkt, so muß man sich über die Gründung unseres Seminares und über die Verbesserung des Kinderunterrichtes von Herzen freuen."

Nicht überall in jener Zeit entschied man sich wie in Halberstadt dafür, die Seminare als gesonderte Anstalten für sich hinzustellen. Vielfach hielt man sich enger an die vorhandenen Chöre der lateinischen Schulen, deren einer ja auch für Rochow und Struensee den Ausgangspunkt bildete. Von Blankenburg, wo man diesen Weg im Jahre 1757 beschritt, war bereits die Rede. Ähnlich findet man es am Dome zu Magdeburg, wo das Domkapitel unterm 22. September 1760 den Rektor Goldhagen beauftragte, „diejenigen Chorales, so mit der Zeit Schulämter auf dem Lande anzunehmen gesonnen sind, dazu anzuhalten, daß sie unter seiner und des Collegae infimi Manuduktion in den untersten Klassen mitarbeiten und sich dadurch geschickt machen, mit der Zeit einer Schule auf dem Lande mit Nutzen vor-

zustehen". Daraus machte der Rektor der Domschule (1772) und Konsistorialrat (1785) Gottfried Benedikt Funk (1783) ein förmliches Seminar. Er vereinigte solche Schüler seiner Anstalt, die dem Volksschulwesen sich widmen wollten und als unbemittelt zumeist auch Mitglieder des Domchores waren, von Tertia aufwärts zu einer Klasse, um sie von einem Lehrer namentlich in den Realien und anderen für künftige Lehrer an Bürger-, Volks- und Landschulen nötigen Gegenständen unterrichten zu lassen. Nachdem sie einige Zeit diesen besonderen Unterricht genossen, wurden sie zum Unterrichten in der an der Domschule bestehenden Elementarklasse, später auch in der Freischule zu Sudenburg (seit 1806) verwendet. Noch unter Funks Nachfolger Matthias, der schon als Lehrer seit 1792 das Seminar geleitet hatte, dauerte (1814—22) dieses angelehnte Seminar bis zur Errichtung eines eigentlichen königlichen Seminares in Magdeburg fort. — Ähnlich entschied man sich (1769) in Karlsruhe. Die Schulkandidaten nahmen im Gymnasium Unterricht in Arithmetik, Geometrie, Physik, Mathematik, Architektur, Schreiben, Rechnen. Daneben lernten sie zeichnen in der Zeichenschule und in besonderem Unterricht Obstbau und Seidenzucht. Täglich eine Stunde hatten sie sich bei einem anerkannten Schulmeister im Schulhalten zu üben und wurden vom Kirchenrate Mauritii zum Katechisieren wie zur Gewöhnung der Kinder ans Gebet aus dem Herzen angeleitet. Erst seit 1824 ist das Karlsruher Seminar selbständig geworden. Erscheint uns derartige Anlehnung als bedenklicher Notbehelf, so meint vielmehr Herder, der 1788 das neue herzogliche Seminar zu Weimar organisierte und ihm fortan ein liebevoller Pfleger blieb, es sei nötig, ein solches Institut so verschränkt und verbunden mit anderen Anstalten herzustellen wie nur möglich: weil es sonst leicht in kurzem verfallen könne; dahingegen es, wenn es seine Wurzeln um die anderen schlinge, mit diesen bestehen müsse. Noch näher lag der Gedanke solcher Verschlingung des Seminares in den Organismus einer höheren Schule, wo, wie in Züllichau an den Steinbartischen Stiftungen (1788), die Doppelaufgabe gestellt war, zugleich Land- oder eigentliche Volksschullehrer und Lehrer für städtische Real- oder Bürgerschulen heranzubilden. Die damals entstehenden thüringischen Seminare: Meiningen (1775), Eisenach (1783), Altenburg (1787), Greiz (1793), auch Dessau (1779) und Köthen (1784) folgen alle ursprünglich diesem Typus; Rudolstadt bequemte sich ihm wenigstens nachträglich. Nur Gotha (1780) blieb in älterer Art mit einem Waisenhause verbunden; und diesem Muster wieder folgten die ersten kursächsischen Seminare zu Dresden-Friedrichstadt (1787), Weißenfels (1794) und Freiberg (jetzt Nossen, 1795). In Oldenburg (1793) versuchte man anfangs, das Gymnasium fürs Seminar nutzbar zu machen; in Kiel (1781; seit 1823 Segeberg) war das Volksschullehrerseminar sogar Nebeninstitut der Universität. War dies wesentlich bedingt durch die Person des Kanzlers Kramer, dessen Nachdruck dem bereits seit 1747 verhandelten Gedanken zum Durchbruche verhalf, so mußte da, wo einzelne wohlgesinnte Geistliche die treibenden Kräfte waren, wie

in Minden (1773), Tondern (1786) u. a., die Anlehnung an höhere Lehranstalten fern liegen.

Es wird genügen, die Regsamkeit und zugleich die Mannigfaltigkeit angedeutet zu haben, die gegen Ausgang des Jahrhunderts auf diesem Gebiete der Pädagogik herrschte. Auf ein genaues Verzeichnis der damals bereits vorhandenen Seminare kömmt es so wenig an, wie auf die bei der Vielgestaltigkeit und dem Benutzen gegebener örtlicher Voraussetzungen oft kaum recht durchführbare Einteilung der vorhandenen nach den angedeuteten Grundtypen. Genug, daß ein allgemeiner Wetteifer in Begründung von Seminaren herrschte, — ein Wetteifer freilich, der mit überaus sparsamen Mitteln zu wirtschaften hatte und vor der Hand kaum höher strebte, mindestens nicht mehr erreichte, als einen langsam anschwellenden Kern von tüchtig vorgebildeten Volksschullehrern zu beschaffen, der doch thatsächlich noch in der nach alter Art zusammengewehten Spreu der autodidaktischen Elemente fast verschwand.

Wichtiger ist die Frage, was nun eigentlich in den Seminaren mit den Jünglingen erstrebt und getrieben wurde. Niemeyer, in der oben bereits angeführten Schrift „über öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten" von 1799, sagt darüber: „Das Seminarium hat nun dafür zu sorgen, daß junge Männer, welche sich zu Lehrern in Landschulen oder auch in niedern Bürgerschulen bilden wollen, intellektuell, moralisch, pädagogisch zu einem solchen Amte vorbereitet werden. Der allgemeine Grundsatz der intellektuellen Bildung sei: ‚ihnen über alles, was sie künftig die Kinder des Volks lehren sollen, zuvörderst selbst deutliche und zusammenhängende Begriffe beizubringen, sofern es mechanische Fertigkeiten sind, ihnen zu ihrer Erwerbung behilflich zu sein, dabei aber so wenig als möglich über die Grenzen jener Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht hinauszugehen'. Das Letztere ist besonders für junge Männer im hohen Grade gefährlich, teils weil sie darüber die Gründlichkeit und Genauigkeit im Erlernen der Hauptsache versäumen, teils weil die Versuchung ihnen so nahe liegt, sogleich von dem, was sie selbst kaum halb gefaßt haben, wieder Gebrauch im Unterrichte zu machen. Vor allen Dingen wäre daher auf eine recht deutliche und sichere Erkenntnis der Religion und Moral hinzuarbeiten und damit die Anleitung zu einem recht verständigen und praktischen Gebrauch der Bibel, als dem Buche (so!), von welchem bis itzt noch fast allein die intellektuelle und moralische Bildung der niederen Stände ausgeht, zu verbinden." — Es sei hier eingeflochten, daß Niemeyer mit vielen einsichtsvollen Schulmännern seiner Zeit bereits die Forderung einer weise für die Jugend ausgewählten Schulbibel verficht, die erst in unseren Tagen ihrer allgemeineren Erfüllung sich nähert. Er fährt fort: „Beides giebt 2. Anlaß in Menge zu Verstandesübungen. Nächstdem sind 3. die gemeinnützigen Kenntnisse aus der Naturlehre und -Geschichte, aus der Erdkunde, Geschichte, Sprachlehre, den Landesgesetzen, dem Landbau und der Gesundheitslehre; 4. Fertigkeit im richtigen Lesen, Rechnen, sowohl dem kalligraphischen als ortho-

graphischen Schreiben und einem natürlichen und verständlichen schriftlichen Ausdruck der Gedanken; endlich 5. Vokal- und Instrumentalmusik die Hauptgegenstände, womit die Seminaristen bekannt zu machen, und worin sie zu üben sind. Dies kann teils durch unmittelbaren, ihnen zu erteilenden Unterricht, teils durch eine — aber sehr sorgfältig gewählte und durchaus auf ihre Bestimmung berechnete — Lektüre geschehen." Ich übergehe, was über die moralische Bildung künftiger Lehrer gesagt wird, da es der Hauptsache nach sich von selbst versteht. Nur die Schlußbemerkung führe ich an, die an Erfahrungen gemahnt, wie Herder sie zu seinem bitteren Verdrusse bei seinem Weimarer Seminare machen mußte: „In manchen Residenzstädten großer und kleiner Fürsten werden die Seminaristen mit bei den Theatern gebraucht. Schwerlich giebt es einen schlechteren Bildungsort für ihre künftige Bestimmung. Was soll soviele Eindrücke auf die Phantasie junger Leute wieder austilgen, die hier gemacht werden? ... Die pädagogische Bildung besteht in der Anleitung zur würklichen Führung ihres Amts, wozu die Bekanntmachung mit den Materialien des Unterrichts die Vorbereitung war. Diese wird ihnen teils dadurch verschafft, wenn sie in bestimmten Stunden bei dem Unterricht, welchen die Lehrer des Seminariums Kindern von verschiedenem Alter und Fähigkeiten erteilen, zugegen sind, teils durch unmittelbaren Unterricht über Erziehungskunst und Methodik; teils durch eigene Übungen im Unterrichten sowohl in Gegenwart eines Lehrers oder auch anderer Seminaristen als auch nach und nach allein; daher einem jeden Seminar eine Schule zugeordnet sein muß. Nächstdem sind sie mit allen Teilen und Verhältnissen ihres Amtes gehörig bekannt zu machen, wozu auch Aufgaben aus dahin gehörigen Schriften dienen können. Und, da noch immer so manche Stunde übrig bleiben wird — indem es kaum ratsam wäre, sie durch unaufhörliche Geistesarbeiten zu ermüden, — so dürften diese am nützlichsten zu mechanischen Beschäftigungen, solchen vorzüglich, von denen auch auf dem Lande guter Gebrauch gemacht werden kann (Gärtnerei, Bienenzucht, Seidenkultur), angewendet werden. Ein eigentliches Handwerk führt gar zu leicht den Schullehrer von seinem wichtigen Beruf ab und verwandelt die Schulstube in eine Werkstatt. Aber man kann in vielen Dingen Geschicklichkeit und Industrie beweisen, ohne ein Professionist zu sein. Und das wird weder den Schullehrer entehren, noch auch seinem Geschäft hinderlich sein."

Deutlich erkennt man aus diesen Vorschriften für den Seminarunterricht, welches Ideal von Lehrart und Lehrplan dem Verfasser vorschwebt. Es ist wesentlich das des Freiherrn von Rochow, das selbstverständlich je nach der Stufe der Schule, um die es sich handelt, ein Mehr und Minder in der Verstandespflege wie im Umfange der mitzuteilenden Sachkenntnisse zuläßt. Ganz in Rochows Sinne wünscht auch Niemeyer jeder selbst ländlichen Schule einen bescheidenen Vorrat von Lese- und Lehrbüchern. Beckers Not- und Hilfsbüchlein, wovon auch eine Ausgabe für katholische Landleute vorhanden ist, und Fausts Gesundheitskatechismus fehlten, wie

er bezeugt, schon damals in keiner guten Landschule. Derartige Bücher, ebenso Rechentafeln und Schreibbücher, soweit die Schule sie für arme Kinder hält, verwahrt man am besten in einem Schranke der Schulstube. Kinder, die so arm, daß sie dieser Hilfe bedürfen, können schwerlich daheim derart Lehrmittel nutzen. Mit Rochow wünscht er denn auch, daß der Lehrer, wo immer möglich, von der Natur und ihrer Anschauung ausgehe. War das doch schon seit Rousseaus Emil (1762) Gemeingut der Pädagogik geworden. Ein Lehrer, der die Jugend in Feld und Wald führte, sie bei nützlicher Berufsarbeit richtig denken und bei Gelegenheit alles Sichtbaren, was im großen Magazine der Natur unentgeltlich zu finden, recht hören, sehen, aufmerken, beobachten, vergleichen, unterscheiden, dann urteilen, rück- und vorwärts schließen lehrte, war das Ideal der Zeit. „So nähme das Kind nicht zuerst Worte, nicht einmal Bilder, sondern unmittelbare Eindrücke der Dinge in sich auf, würde mit den wahren Ebenmaßen, Umrissen und Formen der Natur früh bekannt und lernte im zarten Alter der Empfänglichkeit die Natur als unerschöpflichen Quell edler Empfindungen und Freuden kennen, selbst Geschmack am Wahren und Regelmäßigen finden und allmählich auch abstraktere Gegenstände innerhalb seines natürlichen Gesichtskreises sicher beurteilen. Solcher Unterricht ist zugleich lustiger und gesunder als der pedantische Buchunterricht, befördert heiteren, anregenden Verkehr zwischen Lehrer und Schüler und wirkt dem despotischen Geiste rauher Schulzucht auf der einen, wie dem sklavischen Geiste dumpfer Unterwürfigkeit und Angst auf der anderen Seite entgegen." Wir freilich als unbeteiligte Zeugen dieses Strebens haben es leicht, darin die Gefahr einseitiger Verstandesbildung zu finden. Wirklich hatte die Lehrart der Zeit oft diesen Beigeschmack. Katechisieren und Sokratisieren war Ehrensache bei Predigern und Lehrern geworden. Jenes tiefsinnige sokratisch-platonische Theologumenon, daß die Kenntnis der Ideen als vorzeitliche Mitgift in des Menschen Seele schlummere, war einseitig ausgesponnen zu der bedenklichen Theorie, daß es nur geburtshelfender, ablockender Fragen bedürfte, um — mindestens im Gebiete der natürlichen Religion und der sittlichen Weltansicht — die Kinder zu klarer Einsicht in alle grundlegenden Wahrheiten aufzuwecken. Nichts wollten nun wohlgesinnte Eiferer mehr geben und lehren im hergebrachten Sinne; alles sollten die Kleinen unter Leitung des erfahreneren Freundes selbst finden. Höchstens als brauchbare Handhaben dazu sollten Eindrücke der Natur, Vorfälle des täglichen Lebens, Beispiele aus Bibel und Religion noch willkommen heißen. Anerkannter Meister dieser Kunst war Gustav Friedrich Dinter (1760 bis 1831), seit 1787 Pfarrer zu Kitzscher und Lehrerbildner aus Liebhaberei, seit 1797 Seminardirektor zu Friedrichstadt-Dresden. Man soll es nicht überhören und spöttisch zurückweisen, wenn er immer wieder betont, daß bei Lehrern und Schülern es ihm nicht auf Masse der Kenntnisse, sondern auf geistige Kraft, auf klare, nüchterne Erkenntnis angekommen sei. Gewiß hat er viel damit geleistet; und jeder Lehrer kann von ihm lernen. Dennoch leuchtet aus allem, was er selbst in seinem Leben

über Erfolge in Schule und Seminar berichtet, unverkennbar hervor, wie leicht er durch altkluge, einseitige Verstandesthätigkeit zu befriedigen, und wie sehr das wärmere Gemütsleben durch seine Lehrart gefährdet war. Etwas von seiner Art haftet der gesamten Unterrichtsweise der Zeit an, wenn auch nicht verschwiegen werden darf, daß schon damals kritische Stimmen dagegen warnend laut wurden. Schon hatte inzwischen Joh. Heinrich Pestalozzi (1746—1827) in der „Abendstunde eines Einsiedlers" (1780) die großen Grundsätze ausgesprochen: „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung" — und: „Wenn die Menschen dem Gange der Naturordnung voreilen, so verstören sie in sich selbst ihre innere Kraft und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf." Seine Stimme begann gehört zu werden. Nüchterner, aber in seiner Art ebenso ehrenwert warnt A. H. Niemeyer, selbst vorsichtiger Anhänger der neueren, aufgeklärten Theologie, im Seminare nicht immer nur Aufklärung des Verstandes, besonders in der Religion, anzustreben und Zweifler an allem zu bilden, die durch vorzeitigen Hang zum Spekulieren verwirrt und verschroben werden, und die Bibel, die doch einmal das Buch des Volkes ist und zu bleiben verdient, nicht beiseit zu schieben; — in der Schule nicht Stunden über abstrakte Begriffe zu verschwatzen, deren wirkliche Aneignung über die Kräfte des kindlichen Alters hinausliege und, selbst wenn möglich, ihm das sichere Wissen des fürs Leben Nötigen und Brauchbaren bei vernünftigem Glauben an bewährte Autorität, bei praktischem Handeln ohne Grübeln nicht ersetzen könne.

Ein Entweder — oder in Bezug dieser praktischen und theoretischen Gaben der Schule lag nun freilich auch nicht im Sinne der Sokratiker. Einerseits von des Gedankens Blässe angekränkelt, war die Zeit andererseits ebenso durchgehends für das Praktische und Gemeinnützige erwärmt. Daher das Streben, in der Schule und demgemäß auch im Seminare nutzbare praktische Handarbeit zu pflegen. Der Gedanke begegnete uns schon 1754 beim Herzoge Karl von Braunschweig. Er weist auf englische Werkschulen hin, deren Beispiel die Durchführbarkeit des Gedankens darthue. Dieser Gedanke ist jedoch weit älter. Schon hundert Jahre früher schlug V. L. von Seckendorf eine derartige Verbindung praktischer Arbeit mit dem Schulunterrichte, zunächst für Waisenhäuser, aber in weiterem Ausblicke vor. Im hallischen Waisenhause und seinen Töchteranstalten findet sich Analoges in verschiedener Gestalt. Der Plan zieht sich in mancherlei Gestalt durch das pädagogische und volkswirtschaftliche Schrifttum der Zeit. Ernst damit machten seit den siebziger Jahren Dechant Ferdinand Kindermann zu Kaplitz in Böhmen (1771), der Lehrschule und Industrieschule miteinander abwechseln ließ, und Pastor Ludwig Gerhard Wagemann zu Göttingen (1784), der durch Schriften wie in der Praxis eines von ihm begründeten Vereines den Industrieunterricht mit der Volksbildung wie mit der Armenpflege fruchtbarlich zu verknüpfen bestrebt war. Auch Pestalozzis Unternehmen in Neuhof (1775—80) gehört hierher. Sein Bil-

dungsideal umfaßte neben der eigentlichen Schule „Feldbau, Fabrik und Handlung“. Der Versuch scheiterte. Aber der warmherzige Volksfreund hatte in der unermeßlichen Anstrengung des Versuches unermeßliche Wahrheit gelernt, und seine Überzeugung von der Richtigkeit desselben war nie größer, „als da er scheiterte“. Immer allgemeiner gewann diese Idee der schulmäßigen Erziehung zur Arbeit die Geister für sich. Das hannoverische Konsistorium begünstigte das Bestreben Wagemanns und seiner Anhänger. Joachim Heinrich Campe empfahl 1786 in einer Eingabe dem Nachfolger Friedrichs des Großen, die traurig daniederliegenden und namentlich durch Überfüllung leidenden Volksschulen so zu gestalten, daß der Lehrer stets nur eine kleinere Zahl gleichaltriger Schüler unterrichtete, während die übrigen von einer dazu befähigten Person Anleitung in Handarbeiten erhielten. „In den Schulen oder nirgends,“ so meint er, „kann eine Nation zur Industrie wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden.“ In der Stadt Berlin wurden 1793 Industrieschulen angelegt. Gleichzeitig nahm Herzog Peter Friedrich Ludwig von Holstein-Gottorp, zugleich Administrator von Oldenburg, der Arbeitsschulen sich mit Wärme an und pflegte sie wie in Oldenburg, so vorzüglich auf seinen holsteinischen Gütern (1796). Hier erhielten die sog. Klüterschulen sich teilweise bis heute. Friedrich Wilhelm III. von Preußen schloß sich ihm darin an und nahm (1799) auch diesen Gedanken mit auf in den Plan der großen Schulreform. Niemeyer widmet den Industrieklassen einen eigenen Abschnitt seines Buches über „Öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten“. „Wem,“ fragt er, „ist frühe Gewöhnung zur Arbeitsamkeit nötiger als gerade denen, welche durch diese Tugend ihre eigene künftige Existenz nicht nur sehr verbessern und ihre Moralität sichern, sondern auch dem gemeinen Wesen so nützlich werden können? Von einer mit jeder Lehrschule für die niederen Stände verbundenen Industrieklasse ist um so weniger zu fürchten, da gerade dadurch in allen den Schulen, wo nur ein Lehrer angestellt ist, oder wo nach der Menge der Kinder selbst zwei zu wenig sind, eine Absonderung und Teilung in Klassen möglich wird, wodurch der Unterricht notwendig gewinnen muß. Daß diese Arbeitsklassen bei den Knaben ungleich mehr Schwierigkeiten haben als bei dem weiblichen Geschlecht, ist ebensowenig zu leugnen, als daß sie anfangs wenigstens durchaus nicht finanzmäßig berechnet werden dürfen, sondern daß man den Gewinn an Geschick, Arbeitsliebe und Ordnung mit in die Einnahme setzen muß, wenn sie die Kosten balancieren soll.“ Ganz im gleichen Sinne rät Christian Gotthilf Salzmann — zwar erst 1805 im Ameisenbüchlein schriftlich, aber gemäß seiner ganzen zeitherigen Praxis — dem künftigen Erzieher: Lerne deine Hände brauchen! und empfiehlt unter den pädagogisch wichtigen Nebenthätigkeiten, auf die dieser Rat zielt, besonders Netzstricken, Gartenbau, Holz- und Papparbeiten. So schliß Dinter, der Schulmann nach dem Herzen seines Zeitalters, bei Lektionen, wo bloß gesprochen, nicht gelesen, noch geschrieben wurde, nebenbei Federn für den Hausbedarf, bis er von einem Präparanden das Stricken

lernte und nunmehr durch Jahrzehnte seinem Haushalte eigenhändig die nötigen Strümpfe lieferte.

Wie im Arbeitsunterrichte gleichzeitige, suchte man im Fortbildungs- oder Wiederholungsunterrichte nachfolgende Ergänzung des eigentlichen Volksschulunterrichtes zu erreichen. Eine gewisse Anknüpfung fand dieser auf die Sonntagnachmittage verlegte Unterricht bereits in der Vorschrift des Tridentiner Konziles, wonach mindestens allsonn- und festtäglich die Kinder in den Grundlagen des Glaubens und im Gehorsam gegen Gott und Eltern unterwiesen werden sollen. Sie wurde schon im 16. Jahrhundert in manchen Diözesen dahin erweitert, daß solche Kinder, die verhindert wären, die Werktagschule zu besuchen, dort (in scholis dominicalibus nach dem von Heppe angeführten Beschlusse der Provinzialsynode zu Mecheln 1570) auch im Lesen, Schreiben u. dgl. unterrichtet werden dürften. Da die Pflicht, die sonntägigen Kinderlehren zu besuchen, weiter ausgedehnt blieb als die eigentliche Schulpflicht, lag es nahe, an sie auch den Fortbildungsunterricht der herangewachsenen Jugend zu schließen. Dies mag hie und da schon früher geschehen sein; obrigkeitlich angeordnet findet man es anscheinend zuerst in Württemberg, wo ein Generalsynodalreskript von 1739 die Sonn- und Feiertagsschulen geradezu als „Kontinuation der in der Schule gefaßten Lehre" bezeichnet und jene daher nicht ausschließlich auf geistlichen Unterricht beschränkt wurden. Besonders sollte der Schulmeister auch gelieferte Schriften der Jünglinge und Jungfrauen, die abwechselnd gesondert erschienen, durchsehen und berichtigen. Diese Einrichtung wurde 1755 nach Baden-Durlach übertragen, indem man als Altersgrenze das vollendete achtzehnte Lebensjahr für die Mädchen, das zwanzigste für die Jünglinge festsetzte. Bis zum zwanzigsten Jahre wurden beide Geschlechter zum Besuche der beiden sonntägigen Wiederholungsstunden nach der Christenlehre durch das vom Abte J. von Felbiger verfaßte katholische Schulreglement in Schlesien von 1765 verpflichtet. Als hoch erwünscht bezeichnet Niemeyer solche der Jugend des Volkes gebotene fortdauernde Gelegenheit, manches Angefangene fortzusetzen, und bezeugt, daß schon hie und da Prediger ohne alle Rücksicht auf Gewinn aus reinem Patriotismus dergleichen Schreib-, Rechen- und andere Lehrschulen für solche, die nicht mehr die eigentlichen Schulen besuchen, eröffnet haben. — Auch die englischen Sonntagsschulen, vom Buchdrucker Robert Raykes zu Gloucester 1784 angeregt und rasch zu hoher Blüte gediehen, obwohl unter anderen Voraussetzungen entstanden und mehr als Ersatz fehlender Volksschulen gedacht, wirkten, wie ebenfalls Niemeyer berichtet, schon am Ausgange des Jahrhunderts in Deutschland als anfeuerndes Beispiel.

Sollte das Zeitbild vollständig treu werden, so wäre noch mancher kleinere und doch nicht unwichtige Zug nachzufügen. Es wäre der Waisenpflege zu gedenken. Infolge der Preisaufgabe eines „auf Erfahrung und Vergleichung begründeten Nachweises, ob Anstaltserziehung der Waisen oder deren Unterbringung in Familien das Vorteilhaftere sei", gestellt 1779 von der Patriotischen Gesellschaft

zu Hamburg, wurde sie Gegenstand erneuter Aufmerksamkeit und Teilnahme. Es wäre der „Not- und Hilfskinderschulen für die armen Leute" zu gedenken, die wegen Tagelohnes oder Frondienstes tagsüber ihre Wohnungen verschließen müssen, der Strickstuben (Salles d'asyle) oder Bewahranstalten, die Pestalozzi (1781) empfahl, und die fast gleichzeitig (1779) Johann Friedrich Oberlin im Elsässer Steinthale errichtete. Der erwachenden Fürsorge für die taubstummen Kinder nicht zu vergessen, als deren bahnbrechende Freunde in jenen Jahrzehnten Ch. Michel de l'Epée in Frankreich (1765) und Samuel Heinicke in Deutschland (1768; Eppendorf) auftraten, wie Valentin Hauy (1784) in Paris für die blinden.

Aber es wird genug sein, um wenigstens den allgemeinen Eindruck einer Zeit zu geben, da in Deutschland das Interesse für Volksbildung weite Kreise durchdrang; da eingehende Erörterung des Schulwesens, namentlich des niederen, deutschen, allen Einsichtigen gezeigt hatte, woran es fehlte und worauf es ankam; da treffliche Versuche und Ansätze zur Hebung des Lehrerstandes und der Schulen für die Jugend des Volkes schon den Weg wiesen, auf dem man dem Ziele sich nähern konnte. Wahrlich noch war viel zu thun! Aber doch durfte es als wohlthätige Folge echter Aufklärung empfunden werden, daß Unterricht und Bildung der breiteren Schichten des Volkes seit geraumer Zeit ein bevorzugter Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit geworden war. Noch war viel Verdienst übrig! Aber doch war die Freude berechtigt, daß Deutschland in der Fürsorge für diese wichtige, wenn nicht wichtigste Angelegenheit des öffentlichen Wesens keinem Lande der Welt nachstand, sondern vielmehr auf dem besten Wege schien, für das Ausland leuchtendes Vorbild zu werden, und dem übermächtigen Frankreich von einem Manne, der beide Länder genau kannte, wie Charles François Dominique de Villers, als solches bereits wirklich in mehreren seiner Schriften vorgehalten wurde.

Deutsche Volksschule im 19. Jahrhundert.

1. Zeitalter der Napoleonischen Kriege.

Inniger als zu irgend einer Zeit der Vergangenheit war die deutsche Volksschule während des 19. Jahrhunderts in das Getriebe der politischen Ereignisse verflochten. Ihre Geschichte zwischen 1800 und 1900 kann man kaum anders als nach den großen Epochen der deutschen Geschichte überhaupt gliedern. Als erster Abschnitt ergiebt sich aus inneren wie äußeren Gründen das Zeitalter der Napoleonischen Kriege bis über den Wiener Kongreß hinaus, etwa zum Wartburgfeste (1817) und Beginne des sogen. Turnstreites (1818). Als zweiter folgt das Zeitalter des deutschen Bundes von da bis 1866 mit der scharfen Wasserscheide des unruhigen Jahres 1848. Das erste Vierteljahrhundert des neuen deutschen Reiches nach dem kurzen Übergange des norddeutschen Bundes macht den Beschluß. Gemäß seiner allgemein

politischen Rolle stand Preußen auch für die Volksschulgeschichte im Mittelpunkte des Interesses. Adolf Diesterwegs Berufung nach Berlin (1832), der Personwechsel auf dem Throne und im Ministerium (1840), Diesterwegs Dienstabschied (1847) und der Sturm und Drang von 1848, die Raumer-Stiehlschen Regulative (1854) und die Falkschen Allgemeinen Bestimmungen (1872) sind ebensoviele Marksteine für die gesamte deutsche Volksschule.

Das Zeitalter der Napoleonischen Kriege kann man für die deutsche Volksschule ebensowohl die Zeit des Durchdringens des Pestalozzischen Geistes nennen. Vom großen Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827) und seinem vorbildlichen Ringen um verbesserte Erziehung des Volkes hat wiederum diese Geschichte der Erziehung in einem besonderen Abschnitte (Band IV, 2, S. 503 ff.) ausführlich berichtet. Wie unter wesentlich bestimmendem, obzwar hier mehr, dort weniger durchschlagendem, Einflusse Pestalozzis das Volksschulwesen in den meisten deutschen Staaten einen Anlauf nahm, ist hier darzustellen. Zwiefach hing das zusammen mit den öffentlichen Ereignissen und Zuständen. Preußen nahm nach den furchtbaren Schlägen von 1806 und 1807 sich zusammen und schuf durch zeitgemäße, ideal aufgefaßte Reformen die Wurzeln eines neuen nationalen Lebens, das später in den Freiheitskriegen und weit darüber hinaus sich bewähren sollte. Nicht das geringste unter den Verdiensten der damaligen großen Staatsmänner ist die Volksschulreform, die freilich nie zu wirklich befriedigendem Abschlusse gelangte, aber damals im edelsten Sinne begonnen ward. Sie gehört zu Preußens anerkanntesten Ruhmestiteln, deretwegen der Staat Friedrichs des Großen im Laufe des 19. Jahrhunderts immer unwidersprochener an die Spitze der deutschen Staaten und Stämme trat. Indes vollzog ein ganz analoger Vorgang sich fast gleichzeitig auf dem Gebiete des Schulwesens in den Staaten des Rheinbundes; besonders die größeren süddeutschen, Bayern, Württemberg, Baden, Hessen-Darmstadt, die bereits durch den Reichsdeputationshauptschluß von 1803 erheblichen Landzuwachs und damit den Anstoß zu eingreifender Reorganisation ihrer Verwaltung erhalten hatten, ordneten ebenfalls das Schulwesen neu und in durchaus achtbarer, vergleichsweise erfolgreicher Art nach den Ansprüchen der neuen Pädagogik.

Daß in Preußen der Sinn für Volksschulreformen nicht erst durch Jena und Tilsit ganz neu erweckt zu werden brauchte, geht aus allem bereits Gesagten genugsam hervor. Als Urkunde dafür steht am Beginne des Jahrhunderts das Reglement für die niederen Schulen des Herzogtumes Schlesien und der Grafschaft Glatz vom 18. Mai 1801. Dies Reglement bestätigt in den Hauptsachen das Felbigersche Reglement von 1765, faßt aber manches Einzelne besser und praktischer. Das Fernbleiben älterer Kinder von der Schule während des Sommers, das dort noch allgemein gestattet war, wird nicht mehr geduldet. Nur fällt der nachmittägige Unterricht von Georgii bis Martini an allen Wochentagen, von Martini bis Georgii nur Mittwochs und Sonnabends aus. Besuch des sonntägigen

Wiederholungsunterrichtes wird fortan nur noch bis zu sechzehn Jahren verlangt. Das Hüten des Viehes durch Schulkinder soll abgeschafft werden. Die Vorschrift eines „konvenablen Unterhaltes“ für den Lehrer hatte in ihrer Allgemeinheit wenig gefruchtet. Das neue Reglement setzt daher in § 12 das Minimum dessen fest, was dem Schullehrer gebührt; sehr bescheiden zwar, doch so, daß er in einfachen ländlichen Verhältnissen zu leben hatte: ein „gutes beständiges Haus“ mit „separierter Wohn- und Schlafstube“, ein Gartenfleck von wenigstens einem Scheffel Aussaat, neun Klafter Scheitholz oder — nach Beschaffenheit des Ortes — dem entsprechendes Maß an Torf oder Steinkohlen, frei ans Schulhaus gefahren; an Deputat fünfzehn Scheffel Roggen und an „Kuchelspeise“ Gerste, Erbsen, Hirse, zusammen drei Scheffel, endlich fünfzig Reichsthaler bar Geld. Von Organisten- oder Küstereien, wo Lehr- und Kirchenämter verbunden, darf nur der fixierte Teil an Deputat und Bargeld, nicht Offertorien, Umgänge, Stolaccidenzien, und überhaupt nicht das Einkommen aus der Gemeindeschreiberei angerechnet werden. Landwirtschaftlicher und gewerblicher Betrieb dagegen soll als unvereinbar mit voller Hingabe an das Schulamt dem Lehrer nicht freistehen. Die Geistlichen, die außer der Ortsschulaufsicht in den Schulen ihres Bekenntnisses auch in benachbarten Schulen die religiöse Unterweisung etwaiger konfessioneller Minderheiten wahrzunehmen haben, werden verpflichtet, die dazu nötige pädagogische Ausbildung vor Eintritt in den geistlichen Stand durch Besuch des Lehrerseminares zu erwerben. Die Kreisschulinspektoren bestellt der Breslauer Fürstbischof. Doch soll ihr Amt nicht als officium perpetuum gelten; auch sollen nicht wie bisher immer die Erzpriester zugleich Kreisschulinspektoren sein, sondern diese nach besonderer Befähigung für die Schulaufsicht ausgewählt werden: „muntere, thätige, in der Pädagogik erfahrene Männer.“ Neben der Lehrschule ist eine Industrieschule für Mädchen vorgesehen, darin weibliche Handarbeiten, als Spinnen, Stricken und Nähen, am besten von der Schullehrerin oder von einer anderen unbescholtenen Frau gegen eine kleine angemessene Belohnung in fixo oder Lehrgeld gelehrt werden. Die männliche Jugend soll praktischen Unterricht in der Gärtnerei und Baumzucht durch den Schullehrer oder sonst einen darin erfahrenen Mann erhalten. „Nach diesem Reglement sollen durch zweckmäßigen Unterricht dem Staate gute Bürger und für die häuslichen Verhältnisse gute Hausväter und Hausmütter gebildet werden. Der Fürstbischof von Breslau als Ordinarius dieser Diözese hat seine Unterbehörden mit Bestimmungen zu versehen und die Oberaufsicht über die Schulen zu führen. In anderen Diözesen (Prag für die Grafschaft Glatz, Olmütz für einzelne Striche Oberschlesiens) führt dieselbe der Dekan“ (sogen. Großdechant, ständiger Vertreter des ausländischen Prälaten). Man sieht: die Schulverfassung ist im Geiste des Allgemeinen Landrechtes und des herrschenden Rationalismus gedacht; der staatliche und gemeinnützige Gesichtspunkt beherrscht das Ganze. Daran, daß Staat und Kirche einmal auseinandergehen, daß sie gar in Gegensatz treten können, denkt man nicht. Der

Breslauer Fürstbischof und die Großdechanten auswärtiger Kirchenfürsten werden unbedenklich mit staatlichen Funktionen betraut und staatsgesetzlich für ihr amtliches Verhalten instruiert. Noch unbefangener spricht dieser Geist der Zeit aus dem — freilich kaum noch in die Praxis getretenen Reglement für die Land- und Bürgerschulen Neuostpreußens, jener 1793 und 1795 neu erworbenen polnischen Gebiete südlich und östlich von Ostpreußen, die bereits im Tilsiter Frieden mit dem noch umfangreicheren Südpreußen — um Warschau und Posen — wieder verloren gingen. In diesen polnischen Landesteilen, wo in Bezug aufs Volksschulwesen fast gänzlich Tabula rasa vorlag und keine geschichtliche Tradition im Wege zu stehen schien, ward durch das Reglement vom 31. August 1805 geradezu ein allgemeiner, konfessionsloser, wenngleich christlicher, Religionsunterricht angeordnet, wie er im letzten Menschenalter so oft, auch von ernstreligiösen und selbst kirchlich konservativen Stimmen, für die Volksschule empfohlen war. Die Probe mit diesem bedenklichen Experimente zu machen, ersparten der preußischen Verwaltung die bald eintretenden schweren Kriegsläufte. Diese hinderten gleichfalls die ausgesprochene Absicht, allgemein in dieser Richtung vorzugehen. Im bezeichneten Reglement befahl Friedrich Wilhelm, daß man einen für Schulzwecke eingerichteten Auszug aus der Bibel mit Beibehaltung des kraftvollen Lutherschen Ausdruckes, sowie eine Lieder- und Gebetsammlung herstellen und vorlegen sollte, die in Schulen für Kinder aller Konfessionsverwandten eingeführt werden könnten.

In jene Jahre vor der Katastrophe von Jena und Tilsit fällt die erste vorsichtige Berührung des preußischen Schulregimentes mit Pestalozzi und seinen pädagogischen Reformbestrebungen. Anscheinend eher als in der Lehrerwelt ward man in den jugendlich strebsamen Zirkeln der preußischen Beamten auf des edlen Schweizers großartiges Wirken aufmerksam: Kammerrat Justus Gruner zu Öhringen (Franken), Kriegsrat Himly zu Berlin priesen in Biesters Neuer Berlinischer Monatsschrift schon 1802 das neue in der Schweiz aufgehende Licht. Der Minister von Voß war wohl der erste, der in ihrem Sinne praktisch vorging, indem er, um Neuordnung oder besser Schaffung des Volksschulwesens in Südpreußen bemüht, den Schulinspektor Joseph Jeziorowski nach Burgdorf zu Pestalozzi und nach Dessau zu Olivier sandte, um durch ihn später geeigneteres Lehrverfahren in seiner Provinz zu verbreiten. Der König stand der Sache nach seiner Art damals noch zögernd und beobachtend gegenüber. Er warnte den Minister vor zwangsweiser Einführung bestimmter Methoden und vor jedem Zuweitgehen im niederen Schulwesen, ist aber zufrieden, als Voß in dieser Hinsicht sich maßvoll erklärt und dabei mit des Meisters eigenen brieflichen Worten geltend macht, Pestalozzis Methode sei gerade „für weniger kultivierte Gegenden vorzüglich anwendbar, indem sie sich an die Naturkraft roher Völker bestimmt leichter, als an die Kunstschwäche einer elenden oder schiefen Halbkultur anschließe“. Ihm zur Seite stand mit gleicher Wärme des Herzens für die Sache der Volksbildung der spätere

Minister und Oberpräsident von Klewitz, damals Oberfinanzrat in Südpreußen, 1817—19 Vorsitzer der Kommission für die allgemeine Schulordnung. Voß sah, wie er dem Könige (Januar 1804) berichtet, „dem Zeitpunkte mit Sehnsucht entgegen, in welchem Jeziorowski die Mittel des Volksschulunterrichtes auf gemeinen Menschenverstand, auf Arbeit und Berufskraft, auf Unschuld des Herzens und gebildete Weisheit des Menschen in seinen einzelnen Verhältnissen anwenden wird". Inzwischen hatte Friedrich Wilhelm bereits den Oberschul- und Konsistorialrat Friedrich Gedike, einen der hervorragendsten Schulmänner Berlins nach der philanthropischen Art und nach dem Herzen des vormaligen Ministers Zedlitz, beauftragt, bei einer vorhabenden Reise nach Italien auf Hin- und Rückfahrt in der Schweiz bei Pestalozzi vorzusprechen und dessen Anstalt, wie die in ihr eingeführte Lehrart in gründlichen Augenschein zu nehmen. Leider starb Gedike neun Tage nach dem Datum dieses Erlasses, am 2. Mai 1803, und die nähere Berührung mit Pestalozzi unterblieb einstweilen. Doch erstand in Berlin ein begeisterter Vertreter für Pestalozzi: Johann Ernst Plamann, der mit unmittelbarer königlicher Erlaubnis dort (1804) eine Schulanstalt nach des Schweizers Methode gründete und diese gegen absprechende Kritiker wie Soyaux, Zöllner, Snethlage zäh und siegreich in streitbaren Flugschriften verteidigte.

Schwere Wetter mußten erst über Preußen dahinziehen, viele dürre Äste abstreifen, manche hoffnungsfrohe grüne Pflanze knicken, um Luft und Licht für die noch schwachen, aber lebensfähigen Keime der Volksschulreform zu schaffen. Das Unglück war geschehen, der Staat durch den Tilsiter Frieden auf geringen Umfang eingeschränkt. Da gaben König und Königin, beraten von trefflichen, patriotischen Staatsmännern, ihrem Volke ein Beispiel edler, sittlicher Größe, das verstanden ward und in allen Ständen Widerhall fand. Man ging, nach des Freiherrn vom Stein eigenen Worten, von der Hauptidee aus, einen sittlichen, religiösen, vaterländischen Geist in der Nation zu heben, ihr wieder Mut, Selbstvertrauen, Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für Unabhängigkeit und Nationalehre einzuflößen. „Am meisten," schrieb er 24. Oktober 1808 amtlich als leitender Minister, „ist von Erziehung und Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." Aus diesen Worten hört man deutlich, daß Steins Hoffnungen auf Pestalozzi gerichtet sind, der eben in jenen Jahren als Begründer und Pfleger einer solchen Methode bekannt geworden war, wie der große Staatsmann sie für Preußen zu gewinnen wünschte. Wer zuerst die Aufmerksamkeit der leitenden preußischen Kreise jener Jahre wieder auf Pestalozzi

gelenkt hat, kann schwerlich noch festgestellt werden. Das Interesse für ihn war weit verbreitet. Man weiß, daß die Königin Louise ihren klaren Blick und ihr warmes Herz dem edlen schweizerischen Menschenfreunde zugewandt hatte. Unter ihrem Einflusse interessierte der König selbst sich ebenfalls für die vielbesprochenen philanthropisch-pädagogischen Versuche Pestalozzis. Im Winter 1807/8 hielt Johann Gottlieb Fichte zu Berlin seine berühmten Reden an die deutsche Nation. Mit dem phantastischen Spartanismus seiner Vorschläge entfernte er sich zu weit von dem Boden der Wirklichkeit, um sie im einzelnen durchzusetzen. Aber der feurige Patriotismus, aus dem seine Pläne flossen, zündete in Tausenden von Herzen. Daß er aus eigener persönlicher Bekanntschaft Pestalozzis Lehrgang und Lehrart, obzwar nicht ohne einzelne kritische Vorbehalte, als Ausgangspunkt für die verbesserte Nationalerziehung empfahl, erhöhte deren Ruf und Ansehen in Deutschland, besonders in Preußen. Auch besaß Berlin, wie bemerkt, seit 1804 in Johann Ernst Plamann einen praktischen, vom Meister selbst geschulten Vertreter Pestalozzis, der diesem manche Jünger warb. In die leitende Ministerialsektion für das Unterrichtswesen, damals noch zu Königsberg, trat 1808 Georg Heinrich Ludwig Nicolovius, bis daher Konsistorialrat daselbst, als Direktor ein. Nicolovius hatte bereits 1791 mit dem Grafen Fr. Leopold von Stolberg bei Pestalozzi geweilt und seitdem Freundschaft mit ihm gehalten. Ins Ministerium berufen, drang er sofort im August 1808 darauf, durch Annahme der Pestalozzischen Methode den Volksschulunterricht zu verinnerlichen und zu vertiefen. Unter dem großen Freiherrn vom Stein leitete damals die Sektion des Ministeriums des Innern für Kultus und Unterrichtswesen der Geheime Rat Freiherr von Schrötter. Bei ihm beantragte Nicolovius zweierlei: Errichtung eines Normalinstitutes unter einem namhaften Schüler Pestalozzis in Preußen und gleichzeitig Sendung einer Anzahl junger, wohlvorbereiteter Schulmänner zum Meister selbst nach der Schweiz. Seinen Vorschlägen bezüglich Pestalozzis schließt sich sofort der neuernannte Staatsrat Johann Wilhelm Süvern, bisher Professor der alten Sprachen in Königsberg, an, und beider Eifer wieder reißt den anfangs 1809 eintretenden Chef der Unterrichtssektion im Ministerium des Innern, Wilhelm von Humboldt, der früher mehr physiokratisch abwartend dem Schulwesen gegenüber gestanden hatte, mit fort. So wurde noch von Königsberg aus, bevor König und Ministerium 1809 nach Berlin zurückkehrten, durch diese Männer Preußens Pestalozzische Periode im Unterrichts-, namentlich im Volksschulwesen eingeleitet.

Zunächst verhandelte man mit Pestalozzi (seit September 1808) wegen Sendung einiger junger Schulmänner zu ihm. Sie sollten „den Geist seiner ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Teile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner achtungswerten Gehilfen sie üben lernen, im Umgange mit

ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden, von dem beseelt Pestalozzi sein ganzes Leben ihm widmete". Zuerst wurden J. W. Preuß und P. F. Th. Kawerau entsandt, jener später in Ostpreußen, seiner Heimat, dieser in Schlesien, Westpreußen und Pommern mit Ehren thätig. Die Pommern J. M. Henning, damals Lehrer des Bernoullischen Institutes zu Basel, und sein Freund K. A. G. Dreist, Privatlehrer in Schmiedeberg, schlossen sich zunächst an, noch später die Preußen Baltrusch, Ksionzek, Patzig, Runge, Steger, die Schlesier Kratz, Hänel, Marsch, Rendschmid, Titze, die Brüder Bernhard aus Halle u. a. Die meisten unter ihnen bezogen während ihres ein- oder mehrjährigen Aufenthaltes in der Schweiz ansehnliche Beihilfen — bis 360 Thaler jährlich — aus der damals armen preußischen Staatskasse. Mit ihnen und über sie führte besonders der Staatsrat Süvern eifrigen Briefwechsel, aus dem W. Dilthey in dem inhaltsreichen Lebensbilde dieses verdienten Schulmannes in der Allgemeinen deutschen Biographie und Br. Gebhardt in der Schrift „Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen" (1896) treffliche Auszüge mitteilen. Nur einzelne dieser Jünglinge ließen in ihrer Schätzung Pestalozzis und seines Werkes durch die heftigen inneren Krisen seiner Anstalt, deren Zeugen sie wurden, und die kleinen Wunderlichkeiten des Meisters sich erschüttern. Die anderen kehrten als begeisterte Apostel des Schweizer Pädagogen heim, nachdem sie, lernend und lehrend zugleich, ihm ihren Zoll des Dankes thätig abgetragen hatten. Ihre Stimmung spricht Henning aus, wenn er (27. März 1810) an Süvern schreibt: „So nahm, seit Sparta und Athen nicht mehr blühen (vgl. Basedow; Gesch. der Erz. IV, 2, S. 91), wohl keine Regierung sich der Bildung und Veredelung der Bürger des Staates an. So väterliche Worte der Liebe und der Wahrheit wurden wohl noch nie von Regierenden an ihre Untergebenen gerichtet. Der Tag, an dem wir Ihre Briefe empfingen, war uns wie unserem Vater Pestalozzi, um den wir uns sogleich versammelten, ein Tag der Erhebung und des geistigen Jubels." Heimgekehrt, vereinigten diese helvetischen Sendlinge sich mit den in der nordischen Heimat selbst gebildeten Pestalozzianern, unter denen Chr. W. Harnisch (1787 bis 1864) aus Wilsnack in der Mark, mehrjähriger Stipendiat der Regierung bei Plamann in Berlin, schon damals hervorragte. Sie bildeten eine selbständige preußisch-pestalozzische Schule, in der die pädagogisch-didaktischen Grundsätze des Altmeisters mit spezifisch preußischem Patriotismus und mit dem christlichen und kirchlichen Bewußtsein Schleiermachers sich durchdrangen. Begeistert schildert noch nach Jahrzehnten Harnisch diesen mit dem Völkerfrühlinge der Freiheitskriege zusammenfallenden Lenz der preußischen Volksschule. Die kritische Forschung muß ihm beifallen bis etwa auf das verzeihliche Selbstgefühl und die Ausschließlichkeit, womit er manchmal in diesem seinem Kreise den eigentlichen Kern- und Quellpunkt

des ganzen neuerwachten Volkslebens zu erblicken scheint. Nur unterschreiben kann man, was er sagt: „In Preußen war — damals — Geist und Leben, viel Thun und Schaffen in Freiheit bei Mangel an äußerer Form. Welcher Fremde nach Preußen kam, der bemerkte, daß der Lebenshauch der Behörde wie der Geist Gottes über dem Volke wehte."

Inzwischen war der zweite von Nicolovius in seinem oben citierten Gutachten angedeutete Weg — Errichtung eines Pestalozzischen Normalinstitutes in Preußen selbst — ebenfalls und mit wenigstens teilweisem Erfolge beschritten. Als Ort dieses Normalinstitutes hatte man das königliche Waisenhaus zu Königsberg, als dessen Leiter Karl August Zeller (1774—1846) ausersehen. Dieser schwäbische Theolog war früh vom erziehlichen Eifer der Zeit ergriffen, hatte in wechselvollen Jahren als Hofmeister und junger Geistlicher viele persönliche Bekanntschaften mit pädagogischen Häuptern, auch in Norddeutschland, geknüpft und war dann bei Pestalozzi und Ph. E. von Fellenberg stehen geblieben, ohne den Grundsätzen dieser Männer seine zum Barocken neigende schwäbisch-pietistische Eigenart ganz zu opfern. Als sein besonderes Charisma, erprobt praktisch durch Schulmeisterkurse in Sankt Gallen, Zürich, Bern, neuerdings in Heilbronn, wohin ihn sein württembergischer Landesherr berufen, wie litterarisch durch seine vielbenutzte „Schulmeisterschule", galt die Lehrerbildung. „Pestalozzi selbst," berichtet Dilthey aus den von ihm durchforschten Akten, „betrachtete ihn als besonders begabt für ein Wirken dieser Art. Aber er bezeichnete ihn zugleich Nicolovius gegenüber als eitel, unruhig und gewaltthätig. Er erkannte in ihm eine geniale Lebendigkeit, Annäherung des Fühlens an das Volk, außerordentliche Gewandtheit in den ersten Unterrichtsschritten, im Mechanismus des Lesens, Schreibens, Singens und zum teil auch der Sprache. Habe er aber in kurzer Zeit Erstaunliches gewirkt, dann trete Stillstand und Scheinwesen ein; denn er trage das Höchste der Sache weder in seinem Kopfe noch in seinem Herzen." Es ist kaum recht zu begreifen und nur aus dem edlen, aber sanguinischen Enthusiasmus der leitenden Männer zu entschuldigen, daß man darauf hin ohne Probe und ohne Vorbehalt den Mann unter außerordentlich günstigen Bedingungen nach Preußen berief. Man empfing Zeller mit offenen Armen und fieberhaft gespannten Erwartungen. König und Königin brachten ihm das huldvollste Wohlwollen entgegen. Die leitenden Männer suchten seinen Umgang. Vor einem Auditorium von siebzig Offizieren, vor der Königin und einem Kreise hoher Frauen hielt er Vorträge. Seine Schrullen und Launen haben jedoch in Königsberg bald zu berechtigtem Einspruche seitens seiner Mitarbeiter und Vorgesetzten geführt, haben ihn zu ruhiger, fortlaufender Wirksamkeit als Waisenhaus- und Seminardirektor, wie als Regierungs- und Schulrat überhaupt nicht kommen lassen und bereits 1816 seinen Rücktritt aus dem aktiven Staatsdienst und seinen Rückzug auf die ihm verliehene Staatsdomäne Münsterwalde bei Marienwerder herbeigeführt. Im engeren Kreise Pestalozzis sah man ihn längst scheel an. Johannes

Niederer, damals des Meisters rechte Hand, schreibt 1812: „Unfug mit Pestalozzis Namen und Sache läßt sich Herr Oberschulrat Zeller zu schulden kommen. — — Er ist in dem, was den Schulmechanismus betrifft, unleugbar ein unübertrefflicher Meister. Aber nichts ist der Pestalozzischen Idee fremder oder vielmehr ein geistloserer Auswuchs als seine Sprach-, Musik- und Elementarbücher. Nichts ist Pestalozzis Genie und Gemüt fremder als die Triebfedern und die Trommelschlägerei, die Herr Zeller beim Schulunterricht und bei der Erziehung in Bewegung setzt.“ Dennoch sind die von Zeller in den ersten Jahren seines Königsberger Aufenthaltes gegebenen Anregungen, namentlich die mit Hunderten für die neue Pädagogik begeisterter Präzeptoren, Rektoren, Kantoren, Organisten, Studenten, Seminaristen, auch einigen Pfarrern abgehaltenen methodischen Kurse, ein kräftiges Ferment Pestalozzischer Pädagogik für Preußens Volksschule gewesen. Zeller beackerte den Boden für die ruhigere Aussaat und das nachhaltige Wirken der nach und nach aus der Schweiz heimkehrenden jüngeren Generation der Pestalozzianer. Schon neben Zeller wirkten mit stiller und nüchterner in Pestalozzis Sinne für Schulreform Männer wie der obengenannte Jos. Jeziorowski, der als Seminardirektor zu Warschau im Tilsiter Frieden Preußen treugeblieben war und nun an schlesischen Regierungen, erst zu Reichenbach, dann zu Liegnitz als Schulrat arbeitete, Zellers Mitarbeiter und Gegner, Regierungs- und Schulrat Dr. Graff zu Marienwerder u. a.

Diese außerordentlichen Maßregeln hätten nun ihren vollen Segen erst zeitigen können, wenn es gelungen wäre, gleichzeitig dem gesamten öffentlichen Schulwesen der Monarchie eine neue, zeitgemäßere und wirksamere Organisation zu geben. So dachte Wilhelm von Humboldt und mit ihm seine schulkundigen Räte Nicolovius und Süvern. Eifrig ist an dem Plane der Organisation gearbeitet worden. Auch Schleiermacher, inzwischen in die Sektion als vortragender Rat eingetreten, finden wir daran beteiligt. Allein nun türmten Hindernisse sich dagegen auf. Die Patronatrechte, von mehr als einer Seite her ins Schulwesen verflochten, mußten vorsichtig geschont werden. Die Geistlichkeit, die zu umgehen man keineswegs gemeint und zu entbehren gar nicht in der Lage war, fand schon durch die in Aussicht genommene Verstärkung des Laienelementes in der örtlichen Schulverwaltung und Schulaufsicht sich beeinträchtigt. Humboldt, dem von dieser Seite besonderes Mißtrauen begegnete, schied bereits 1810 aus seiner Stellung als Sektionschef, und sein Nachfolger Fr. von Schuckmann — 1811 nach einjähriger Vertretung durch Nicolovius — war berufen, die Angelegenheit weiter zu fördern. Vielleicht lag diesem die Durchführung des Planes nicht ebenso nah am Herzen. Jedesfalls kam statt der umfassenden, einheitlichen Regelung des ganzen Gebietes nur eine Anzahl heilsamer einzelner Maßnahmen zu stande. Für die höheren Schulen fallen darunter vor allen ins Gewicht die Einsetzung der wissenschaftlichen Deputationen zu Berlin, Breslau und Königsberg, die diesen übertragene Prüfung der Kandidaten

des höheren Schulamtes (1810) und die Reifeprüfung der abgehenden Schüler (1811), womit planmäßige Neugestaltung der als dazu berechtigt anerkannten und Streichung einer Anzahl allzudürftig ausgestatteter Anstalten verbunden war. Dem Volksschulwesen vorzugsweise kam zu gute die Einsetzung städtischer Schuldeputationen durch Instruktion des Staatsministeriums vom 26. Juni 1811, ausschließlich ihm die Errichtung ländlicher Schulvorstände durch analoge Instruktion vom 28. Oktober 1812. Beide neue Schulbehörden waren im Geiste der Stein-Hardenbergischen Reformen gedacht; sie lehnten sich der bürgerlichen Gemeinde an. In der Schuldeputation sollen Magistrat, Stadtverordnete und Sachverständige, d. i. fast geradezu Geistliche, in gleicher Zahl vertreten sein. Den Schulvorstand bilden neben Patron und Ortspfarrer einige ehrbare Hausväter der Gemeinde, unter denen stets der Schulze sein muß. Die städtische Schuldeputation soll nach ursprünglicher Idee auch die inneren Angelegenheiten höherer und niederer Schulen leiten. Der ländliche Schulvorstand ist vorwiegend zur Vermögensverwaltung berufen, jedoch berechtigt und verpflichtet, auch das innere Leben der Schule zu beachten, darauf bezügliche Wünsche und Bedenken geltend zu machen. Wo Schulen verschiedener Bekenntnisse vorhanden, ist doch nur eine Gemeindebehörde vorgesehen, in der die Geistlichkeit des einen wie des anderen vertreten sein muß.

Trotz gespannter Erwartung eines allgemein regelnden Gesetzes zögerten indes die einzelnen Bezirksregierungen nicht, mit heilsamen Maßregeln vorzugehen. So erließ schon 29. März 1811 die geistliche und Schuldeputation der Liegnitzer Regierung, „noch ehe eine zweckmäßige Umarbeitung des für die evangelischen Schulen noch immer geltenden Schulreglements vom 12. August 1763 erfolgt, eine gedruckte Kurrende an die evangelische Geistlichkeit, um teils einigen Mängeln so bald als möglich abzuhelfen und teils die so höchst nötige Reform des Schulwesens vorzubereiten. Um aber die Eltern in Kenntnis des Inhaltes gedachter Kurrende zu setzen, auch einen willigen Sinn für das, was die obrigkeitlichen Verordnungen gebieten, in ihnen zu erzeugen und auf diese Art und Weise der Geistlichkeit und den Schullehrern die Wahrnehmung ihrer Amtspflichten zu erleichtern, ist für dienlich erachtet worden, diejenigen Bestimmungen aus derselben in gedrängtem Auszuge allgemein mitzuteilen, welche auch den weltlichen Beamten, sowie dem größeren Publico, den Liegnitzschen Departementsinsassen, zu wissen nötig sind, um sich danach zu achten.“ Dies Vorgehen, dem Ähnliches leicht aus anderen Departements zur Seite zu stellen wäre, ist recht bezeichnend für den trefflichen, volkstümlichen Geist, in dem damals in Preußen das Reformwerk betrieben ward. Im Zusammenwirken der Zentral- mit den Bezirksbehörden wurden damals und bis in die nächsten Jahre nach den Freiheitskriegen in größerer Zahl neue Lehrerseminare gegründet, ältere neugeordnet und belebt. Neue Anstalten aus jenen Jahren sind: Karalene (1811), Braunsberg (1810) in Ostpreußen, Marienburg (1814), Jenkau (1815), Graudenz (1817) in Westpreußen, Bromberg (1819) in Posen, Köslin (1816) in

Pommern, Neuzelle (1817) in Niederlausitz, in Schlesien Liegnitz (1814), demnächst (1816) nach Bunzlau verlegt und mit dem berühmten dortigen Waisenhause vereinigt. Etwas langsamer trieb dieser rege Eifer seine Wellen in die neuerworbenen westlichen Provinzen, wo die Seminare zu Erfurt (1820), Brühl, Neuwied, Mörs (1823), Bühren (1822) neu entstanden. An älteren Anstalten wurden neu organisiert das katholische Seminar (1810) und das evangelische (1812) zu Breslau, das alte Berliner Küsterseminar (1817) unter gleichzeitiger Verlegung nach Potsdam, das Magdeburger (1820), das ehemals kursächsische zu Weißenfels (1822) u. a. In diesen Anstalten und in den Behörden wirkten für das Volksschulwesen außer den bereits genannten Führern der Bewegung rüstige, begeisterte Schulmänner wie der evangelische Seminardirigent W. Harnisch und sein katholischer Amtsgenoß Daniel Krüger in Breslau; Kawerau in Bunzlau und Jenkau, später in Königsberg, wieder in Bunzlau und zuletzt an der Regierung zu Köslin; Henning in Bunzlau und Köslin; Dreist in Berlin, Bunzlau, später abermals Berlin und Stettin; K. Chr. W. von Türk, seit 1815 aus der Schweiz an die Regierung zu Frankfurt a. Oder berufen, 1816 von da nach Potsdam versetzt. Im Rheinlande war Rochows vielleicht bedeutendster Schüler J. Fr. Wilberg, damals Institutsvorsteher, später Schulinspektor zu Elberfeld, belebender Mittelpunkt der jungpädagogischen Schule, und an ihn lehnte sich als Jünger, damals im ersten Aufsteigen, Ad. Diesterweg (1790—1866). Als tüchtige Förderer der Volksschule galten mit Recht auch Heinr. Gottlieb Zerrenner in Derenburg (starb 1811, als er eben die Stelle des Generalsuperintendenten in Halberstadt antreten wollte), A. H. Niemeyer in Halle und der ehemalige kursächsische Seminardirektor Fr. G. Dinter, der seit 1816 als Schulrat zu Königsberg in Preußen wirkte, obwohl sie nicht Pestalozzianer heißen wollten und in ihrem ganzen Lehrtone mehr dem überholten Geschlechte des Rationalismus und der Aufklärung angehörten. Auch sie hatten ihre Gefolgschaft, die der Pestalozzischen zwar keineswegs feindlich, aber doch kühler gegenüberstand und den prophetischen Ton wie die schwärmende Begeisterung des schweizerischen Mystagogen und seiner Adepten gern kritisierte und bespöttelte, wozu der Mangel des praktischen Sinnes bei Pestalozzi und die hie und da ins Tändelnde verfallenden, seltsamen Einzelheiten der neuen Pädagogik allerdings wohlfeilen Anlaß boten. Unter den Jüngeren, die jenen Häuptern sich anschlossen, ragte besonders der jüngere Zerrenner, Karl Christoph Gottlieb, seit 1805 Prediger, seit 1813 Seminardirektor, später Propst und Konsistorialrat zu Magdeburg, hervor, so daß das ephemere Königreich Westphalen, das junge Königreich Sachsen und später die vorwiegend aus Teilen beider zusammengesetzte Provinz Sachsen wie ein neutrales Vorland die von Pestalozzis Geiste durchpulsten alten Provinzen der preußischen Monarchie umlagen. Andere wieder vermittelten zwischen beiden Strömungen, wie besonders B. Ch. L. Natorp (1774—1846), der, von Niemeyer angeregt und später dem Pestalozzischen Kreise vorsichtig sich nähernd, zuerst in Essen

und Umgegend als geistlicher Schulaufseher, dann als Konsistorial- und Schulrat zu Potsdam (seit 1809) und Münster (seit 1816) eine von patriotischem und „vernunftgläubigem" Geiste getragene, höchst segensreiche Wirksamkeit für das Volksschulwesen entfaltete.

Die Erneuerung und Belebung der preußischen Volksschule im Pestalozzischen Geiste war eine bedeutende Leistung. Man weiß nicht, ob man mehr das Zusammentreffen so vieler günstiger Umstände, auch vieler trefflicher, für die Neuerung glühender sachverständiger Schulmänner als providentielle Fügung verehren oder die Weisheit und Thatkraft der leitenden preußischen Staatsmänner rühmen soll, die unter Beiseitsetzung aller kleinlichen Rücksichten und aller Ungunst der Zeitlage zu trotz so wirksam das erkannte Beste zu erwecken und zu fördern verstanden. Einer der jüngeren Mitlebenden, G. W. M. Thilo, berichtet davon unter Benutzung älterer authentischer Zeugnisse, namentlich von Harnisch, etwa so: „Es war für die Damaligen auf dem Gebiete der Volksschule eine Lust zu leben; durch die Schule, diesen Nervus vagus im Gesamtorganismus des Staates, war man damals überzeugt das Leben umgestalten, veredeln, erhöhen zu können. Die Lehrer konnten es nicht lassen, für das Vaterland und für seine Herrlichkeit zu arbeiten. Sie waren nicht bloß Unterrichter und nicht bloß Schulmeister, sondern sie waren Volkserzieher, ohne Demagogen, Volksfreunde, ohne Pöbelschmeichler zu sein, und hatten so großen Einfluß auf die Gemüter. Die preußische Pestalozzische Schule, innerlich national und religiös, breitete sich, abgesehen von dem, was durch Zeller in der Provinz Preußen angeregt war, von 1812—20 im Lande aus; und das anfänglich mit einer gewissen Behutsamkeit, die mit Recht von den Behörden ihren jugendlichen Vertretern anempfohlen ward, weil sie vielen Staats- und Schulorganen, die im Alten festgefahren waren, als bedenkliche Neuerung erschien. Viel trugen dazu gewisse Lehrkurse bei, wie sie z. B. von Türk u. a. hielten, desgleichen Schullehrervereine, wie in Berlin, Breslau u. a., Zeitschriften und Flugschriften, wie der ‚Schulrat an der Oder' von Harnisch und Krüger, Pestalozzis und Nossels Wochenschrift, Stephanis bayrischer, später deutscher Schulfreund, Wilbergs Schriften, Denzels Arbeiten, von Wessenbergs Anregungen. Hauptherde dieses Geistes waren immer die Seminare, weshalb die einzelnen besonders hervortretenden Schulräte, wie von Türk, Bernhardt, Gaß u. a., ihre Thätigkeit mehr oder weniger an diese anschlossen. Ein Band umschlang fast alle die Männer, welche in dem neuen Geiste arbeiteten; teils kannten sie sich persönlich, teils lernten sie sich durch Besuche kennen, teils verkehrten sie brieflich miteinander. Selbst in die Königliche Akademie der Wissenschaften drang das Interesse für die große Sache der Volkserziehung; Schleiermacher hielt am 22. Dezember 1814 in einer Plenarsitzung seinen berühmten Vortrag: ‚Über den Beruf des Staates zur Erziehung' und war in gleichem Sinne als Universitätslehrer erfolgreich thätig."

So schön das alles klingt, und so berechtigt es in seinem Kerne sein mag

und sicherlich ist: wer der allgemeinen vaterländischen Geschichte jener Jahrzehnte kundig ist, muß sich lange sagen, daß dies emporbringende Leben der Volksschule den Keim zu schweren Konflikten in sich trug. Zu eng war diese Bewegung, waren ihre Häupter und Leiter mit der Burschenschaft, mit der Turnerei, mindestens mit Geistern wie E. M. Arndt und Schleiermacher verbündet, um dem mehr oder weniger tragischen Geschicke dieser Verbündeten ganz zu entgehen. Die tiefer liegenden Ursachen dieser Konflikte sind hier nicht zu erörtern. Die Spannung bestand bereits, als äußerlich noch alles stet und stracks voranzugehen schien. Der Minister von Schuckmann galt von vornherein nicht als warmer Freund des pädagogischen Fortschrittes. Harnisch sagt später: „Man muß wohl die Verdienste der Männer hoch anschlagen, welche unter diesem Manne so viel Gutes im Schulwesen schufen, und man kann es sich wohl erklären, wie sauer es ihnen zu Zeiten mag geworden sein;" und der Bischof Eylert urteilt von ihm: „Er erhielt alle laufenden Sachen in einem festen prompten Gange; aber geistliche Sachen geistlich zu richten und zu leiten verstand er nicht." Ob mit mehr Thatkraft und festerem Glauben an die Sache in den ersten Jahren seiner Geschäftsleitung die allgemeine Unterrichtsreform, mindestens die so oft als nötig und bevorstehend bezeichnete Revision des Generallandschulreglements von 1763, durchzusetzen war, wer will es nachträglich entscheiden! Der Anlauf dazu in der letzten Zeit vor der Errichtung eines besonderen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (1817) und in den ersten Jahren des neuen Ministers Freiherrn Stein zum Altenstein (1817—40) mußte scheitern. Inzwischen war das Gegenspiel der rückläufigen Kräfte im staatlichen wie im kirchlichen Leben viel zu hoch angeschwollen und auf der anderen Seite dem oft getäuschten Eifer für die gute Sache die anfängliche Behutsamkeit viel zu sehr abhanden gekommen. Auch das Ohr des Königes, dem nichts unbehaglicher war als Stürmen und Drängen, hatten nun nicht mehr die Vertreter der einst von ihm selbst angeregten Schulreform, die Schüler Pestalozzis, sondern dessen Gegner, offene und heimliche, wie der — übrigens ehrenfeste und biedere — Direktor des Joachimsthalischen Gymnasiums zu Berlin, Konsistorialrat Bernh. Mor. Snethlage, und der spätere vortragende Rat im Kultusministerium für Seminar- und Volksschulwesen G. Ph. Ludolf Beckedorff. Von dieser Spannung und dem, was weiter aus ihr folgte, ist in der Folge noch mehr als genug zu berichten. Das aber sei schon hier gesagt und beklagt, daß der dadurch der preußischen Volksschule zugefügte Schade, so viel ehrenvolle Erfolge ihre Annalen auch noch seitdem verzeichnen, nie ganz ausgeheilt ist. Entlassen aus der bisherigen Vormundschaft der Kirche, wenngleich nur halb und zögernd, bildete das öffentliche Schulwesen fortan nicht, wie es doch die Idee der Sache erheischt, und wie es die Humboldt, Nicolovius, Süvern, Schleiermacher gedacht hatten, ein großes, selbständiges, wohlgegliedertes Ganzes. Nach zwei Seiten wankten höheres und niederes Schulwesen schemenartig wie die Hälften des Aristophanischen Voll-

menschen auseinander, als gingen sie gegenseitig sich nichts an. Geschwellt vom Bewußtsein höherer Gelehrsamkeit, sah der Gymnasiallehrer auf den Volksschulmann herab; und dieser hielt sich schadlos durch das Lächeln der Überlegenheit in pädagogischer und methodischer Schulung und den Stolz, so viel fester im breiten Boden der Nation zu wurzeln. Ungern und zögernd traten, nur wo die Not es gebieterisch forderte, die Staatsbehörden an Besserungen im Schulwesen heran, da jeder sich sagte: die Schulfrage aufnehmen heißt alten Streit aufrühren! Fast nur durch Pochen und Drängen konnte die Lehrerschaft, namentlich der Volksschule, der die Schäden zunächst auf die Finger brannten, ruckweise die Sache der Schule fördern; und Pochen, Drängen, Heischen steht niemandem gut, auch wenn er recht hat, es erwirbt ihm keine Gunst, auch wenn er seinen Anspruch durchsetzt, und — sagen wir ehrlich: — zur Gewohnheit geworden, auch im Dienst einer guten Sache, wirkt es verhängnisvoll zurück selbst auf die eigene Sinnes- und Lebensart. So kann man von dem freundlichen, erfrischenden Bilde, welches das preußische Volksschulleben und -streben im Zeitalter der Freiheitskriege darbietet, dennoch nicht ohne einen recht wehmütigen Eindruck von der Unvollkommenheit aller, auch der besten, menschlichen Leistungen scheiden.

Weit nüchterner vollzog der Umschwung auf dem Gebiete des Volksschulwesens sich in den süddeutschen Rheinbundstaaten. Erweitert durch reichlichen Ersatz für abgetretene linksrheinische Gebiete, nunmehr weit besser nach außen abgerundet, aber buntscheckig im Innern zusammengesetzt aus Teilen und Teilchen verschiedener Konfession und Tradition: geistlichen Territorien, Reichsstädten und selbst Reichsdörfern, Grafschaften und Baronien, mußten diese neuen politischen Körper erst mit gemeinsamem Leben erfüllt werden. Daß dazu vor allem auch einheitliche Gestaltung und Verwaltung des Schulwesens im nationalen — d. h. hier im partikularistisch bayrischen, württembergischen, badischen — Sinne gehörte, lag zu sehr in den Ansichten der Zeit, um nicht sofort von den neuen Staatslenkern erfaßt zu werden. Viel Verdienstliches wurde infolge davon für das Schulwesen, nicht zum mindesten für das Volksschulwesen, geleistet; freilich auch durch bureaukratische Eigenmacht und Gleichmacherei manche Verstimmung hervorgerufen und mancher Konflikt heraufbeschworen.

Verhängnisvoll begann in Bayern (1802) die thatkräftigere Fürsorge des Kurfürsten Maximilian Joseph und seines Ministers M. J. von Montgelas für die Volksschule mit dem Befehle, daß an allen jenen Orten, wo die Erbauung neuer Schulhäuser oder die Erweiterung vorhandener nötig wäre, die in der Nähe befindlichen unnötigen Filial- und Feldkirchen abgebrochen werden und die hiervon zu gewinnenden Baumaterialien zum Baue der Schulhäuser angewandt werden sollten. Im selben Jahre (23. Dezember) wurde die allgemeine Schulpflicht der Kinder, allerdings nur vom sechsten bis zwölften Jahre, für den Umfang der Monarchie ausgesprochen und der pflichtige Schulbesuch auch über den Sommer

ausgedehnt; doch so, daß vom 1. Mai bis über die Ernte jedes Kind nur vier Stunden täglich Unterricht erhielte. Mit Recht hat man diesen Erlaß als Grundurkunde oder Magna charta der bayrischen Volksschule bezeichnet. Wenige Wochen später (11. Januar 1803) erschien ein Aufruf des kurfürstlichen Generalschul- und Studiendirektoriums an alle Geistliche, darin diese zur regen Mitwirkung am Volksschulwesen pathetisch eingeladen werden. Er schließt: „Noch einmal, würdige Männer! es ist viel auf euch gerechnet. Laßt euch die Jugendbildung eine der ersten Angelegenheiten sein. Das Ideal einer guten Schule schwebe euch als ein Leitstern vor Augen. Wollt ihn nicht erstürmen, aber strebet ihm nach! Das Gute gedeiht nur unter Ringen und Streben. Eltern, selbst Mitglieder eures Standes werden sich euch entgegenstellen. Schreitet bedächtig und standhaft. Sie werden sich des Baumes freuen, wenn sie die Früchte sehen, und sich aussöhnen mit euch. Seid überzeugt, daß nur e i n e Macht den verderblichen Übeln der Zeit ihren Gang hemmen wird, — bessere Erziehung und ein offener Bund aller Guten untereinander. Das kurfürstliche Generalschul- und Studiendirektorium sieht einem rühmlichen Wettstreite entgegen und freut sich, in eurem Stande täglich mehr treue Arbeiter im Dienste Gottes und der Menschheit kennen zu lernen. — Ja, suchet den Lohn eures Gewissens; und der Beifall des Landesfürsten, die Achtung und der Segen aller Redlichen im Lande wird euch zu teil werden.“ Noch im selben Jahre (3. August 1803) wurde ein wirksam abgestuftes System von Schulbehörden eingeführt, nämlich unter dem Generaldirektorium zunächst Oberkommissariate für größere Kreise, unter denen die gelehrten Schulen unmittelbar, sowie Lokalschulkommissionen für einzelne Städte und Märkte und Schulinspektionen für die Landschulen standen. Für die Wirksamkeit dieser Behörden wurden gleichzeitig „allgemeine Grundsätze“ (24) aufgestellt, die den rationalistischen Geist der Schulreform in seinen starken wie schwachen Seiten deutlich offenbaren. Der Mensch, davon geht man aus, hat teils eine allgemeine, teils eine besondere Bestimmung, jene ist die reine Sittlichkeit, diese die Brauchbarkeit. Die Erziehung beschäftigt sich daher mit der moralischen, intellektuellen und technischen Ausbildung des Menschen. Öffentliche Schulanstalten müssen durch diese dreifache Ausbildung dem Staate moralisch gute, verständige und geschickte Bürger liefern. Die besondere Bestimmung der Menschen oder ihre verschieden geartete Brauchbarkeit macht verschiedene Schulen notwendig. In jedem Staate müssen Dorf-, Bürger- und gelehrte Schulen sein. Die Brauchbarkeit setzt jedoch, namentlich in den unteren Ständen, auch eine gewisse Handfertigkeit voraus. Darum sind überall Arbeitsschulen für Knaben und Mädchen anzulegen und mit der Lehrschule in Verbindung zu bringen. Sodann können Anlagen und Fähigkeiten nur stufenweis entwickelt werden und das selbst für die bescheidensten Lebenszwecke nicht völlig während der kurzen Jahre der Schulpflicht. Darum Feiertagsschulen für die Kinder jener Stände! Solche wurden noch besonders unterm 12. September 1803 wie Industrieschulen für beide Ge-

schlechter unterm 24. Februar 1804 angeordnet. Wenige Monate später folgte ein ausführlicher Lehrplan für die Volksschulen in Bayern, dessen erster Teil die „Bestimmung der Unterrichtsgegenstände nach der aufsteigenden Ordnung der (3) Schülerklassen“, dessen zweiter eine „Instruktion für die Lehrer in den Stadt- und Landschulen“ enthält. Jene Bestimmung gliedert sich nach den Gesichtspunkten: Gott, Mensch, Natur, Kunst (d. i. Technologie, Handwerkslehre), Sprache, Zahl- und Maßverhältnisse. Diese Instruktion enthält viel Gutes. Sie betont, daß nur das allgemein Brauchbare und in jedem Stande Anwendbare in der Volksschule zu lehren sei, daß Fertigkeit im Notwendigen der Anweisung zum mehr Entbehrlichen, Künstlichen vorangehen müsse, daß Ausübung des Gelernten zugleich Probe für das richtige Lernen bilde. Aber das neue Regulativ zieht andererseits den Horizont so vag und weit, daß in einer zweiten amtlichen Ausgabe des Lehrplanes von 1811 vor dem Schweifen ins Ferne und vor unnatürlicher Übertreibung eigens gewarnt werden mußte. Die christliche Grundlage zu verlassen, ist offenbar nicht der Verfasser bewußte Absicht. Leben und Lehre Jesu, Gebet des Herrn und Gebote Gottes, Kirche und Sakramente behalten ihren Platz. Aber doch ist der Anschluß an Tradition und Ordnung der Kirche so locker, das Interesse für Aufklärung, Nützlichkeit, praktische Klugheit so vorwiegend, daß man sich nicht wundern kann, wenn die neue Volksschule den strenger kirchlich Gesinnten bald ein Dorn im Auge ward. — Neben und nach dem Lehrplan erschien noch manche treffliche Vorschrift für einzelne Punkte im Inneren wie im Äußeren der Volksschulen. Hervorgehoben sei daraus die seit 1807 mit besonderem Eifer und demgemäßem Erfolge betriebene Anlage der Schulgärten, besonders zur Pflege der Obstzucht.

Um dem Lehrplane nur einigermaßen gerecht zu werden, mußte nunmehr auch Bayern die berufliche Vorbildung seiner Volksschullehrer in die Hand nehmen. Schon vor dem österreichischen Kriege von 1805 arbeitete man an den Plänen. K. A. Zeller sollte damals gewonnen werden, um die Waisenhäuser der alten Reichsstadt Ulm (1803—09 bayrisch) zu Schulmeisterschulen einzurichten. Der Krieg durchkreuzte diese Absichten. Das erste „Schullehrerinstitut“ entstand 1806 in München. Andere zu Bamberg, Amberg und Innsbruck folgten alsbald, im Jahre 1809 noch Augsburg und Nürnberg. Das Jahr 1809 (11. Juni) brachte ein „Allgemeines Regulativ für die Ordnung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer“. Um aber auch den bereits angestellten Lehrern nachzuhelfen und die schlimmsten Übelstände des sog. Abstantenwesens, d. i. der notdürftigen Krümperbildung des Nachwuchses durch kaum selbst brauchbare Lehrer, zu beseitigen, verpflichtete man die Distriktsschulinspektoren, durch Schulkonferenzen und Lehrerbibliotheken in ihren Kreisen zu wirken. Der gleich noch näher zu würdigende Schulrat Stephani sekundierte der Regierung durch einen Aufsatz in seinem „Bairischen Schulfreund“: ‚Über die allgemein notwendige Einführung einer Fortbildungsanstalt für Volksschullehrer‘ —, und bald entstanden unter Leitung

wohlwollender Geistlicher Hunderte von Fortbildungsanstalten. Manche mögen wenig Anspruch auf den stolzen Namen von Anstalten gehabt haben. Im ganzen verbreiteten sie doch zweifellos reichen Segen und halfen mit zu schnellem Emporblühen der bayrischen Volksschule. Freilich gab es, wie es bei rasch getriebener Blüte zu sein pflegt, auch manch taubes, kraftloses Gewächs. Man las schon 1812 im „Bairischen Schulfreunde“ Klagen wie diese aus dem Lechkreise: „Bei uns geht alles wieder rückwärts. Seit einem Jahre haben die Fortbildungsanstalten aufgehört. In der Sommerschule sieht man schon monatelang kein Kind. Von Lokalkassen, Absentenstrafen, monatlichen Konferenzen der Lokalschulinspektion ist keine Rede mehr. Uns arme Schullehrer trifft ganz das höllische Los des Sisyphus.“ Andererseits fehlte es nicht an bitteren Beschwerden über Unfähigkeit und Unbotmäßigkeit gerade der durch die Reformmaßregeln geförderten Schullehrer. Kein Wunder, wenn sie, wie oft genug, geistlichen Ortsschulinspektoren gegenüberstanden, die sich nicht herbeiließen, auf pädagogischem Gebiete mit fortzuarbeiten, und wohl gar ihr Ansehen der eingeführten neueren Methode zuwider geltend machen wollten. Diese Methode war nicht eigentlich die Pestalozzische. Im Seminarregulative von 1809 heißt es: „Die Hauptforderung in Ansehung der Lehrform besteht darin, daß die Lehrer unaufhörlich als das Wesen ihrer ganzen Aufgabe vor Augen behalten, daß es — — jederzeit als die Hauptaufgabe zu betrachten sei, das Nachdenken der Lehrlinge zu erwecken, die Denkkraft und Beobachtungsgabe derselben zu üben und den Geist zu freiem und vielseitigem Gebrauche seiner Kräfte zu stärken. Diese Aufgabe ist nicht anders als dadurch zu lösen, daß — — unnachlässig darauf gedrungen werde, alle Lehrgegenstände zu einer lebendigen Anschauung zu bringen, die Gegenstände der Natur und der äußeren Betrachtung durch genaue und allseitige Beobachtung scharf zu unterscheiden und nach allen ihren Verhältnissen möglichst vollständig zu fassen und ebenso die Gegenstände des Geistes und der inneren Betrachtung in klare Vorstellung zu fixieren, sie in ihren Hauptmerkmalen bestimmt zu sondern und nach allen ihren Beziehungen bestimmt zusammenzufassen. — — Da diese rücksichtlich der Form des Unterrichtes hier eben aufgestellte Hauptforderung das Wesen der Pestalozzischen Lehrmethode zugleich enthält und das Hauptverdienst der erwähnten Lehrart unstreitig darin besteht, mit Eifer darauf zu dringen, daß der Unterricht für die unteren Volksklassen von dem geisttötenden Mechanismus — — endlich befreit werde, so ist aus dem Obigen zugleich klar, wiefern auch auf die Forderungen der Pestalozzischen Schule in dem Unterrichte der Schullehrerseminarien Rücksicht zu nehmen sei.“ Es ist unrichtig, mit Heppe darin die Einführung der Lehrmethode Pestalozzis in Bayerns Seminare und Volksschulen finden zu wollen. Gewiß konnte und wollte man dieser Methode gegenüber sich nicht rein ablehnend verhalten. Ihr Ansehen und Einfluß nahm auch in Bayern zu. Allein der eigentliche Geist der bayrischen Reform ist doch viel mehr der urverständige eines Seiler, Dinter und Zerrenner als der des gemütvollen

Schweizers, der in dieser fast ausschließlichen Betonung der Denkkraft nie seine Ansicht wiedergegeben finden würde. Pestalozzi sei König der Unterklasse, Sokrates der Oberklasse, die Mittelklasse führe von jenem zu diesem! Es ist, als hörte man diese Formel Dinters aus dem bayrischen Regulative heraus. Kaum kann es auch anders gemeint sein, wenn man bedenkt, welche Männer damals im bayrischen Volksschulwesen Ausschlag gaben: auf katholischer Seite die erklärten Gegner der Jesuiten wie Anton von Bucher, zeitweilig (1810—14) Franz Michael Vierthaler, der Sokratiker, und Johann Baptist Graser, auf protestantischer Seite anfangs noch Georg Friedrich Seiler, neben und nach ihm besonders der Urtypus des aufgeklärten Theologen und Pädagogen: Heinrich Stephani.

Wenigstens bei zweien dieser Männer müssen wir noch kürzlich verweilen: Stephani und Graser, teils wegen ihres nachwirkenden Einflusses in Bayern, teils wegen ihrer unleugbaren allgemeinen Verdienste um das deutsche Volksschulwesen. Stephani war längst ein Mann von Ruf und von allbekanntem, ausgesprochenem öffentlichem Charakter, bevor er (1808) als Kreisschulrat in den bayrischen Schulaufsichtsdienst trat. Als Erzieher junger Grafen Kastell hatte er nach dem Erlanger akademischen Studium je vier Jahre in Nürnberg und Kloster Berge verlebt und danach nochmals die Universität Jena bezogen. Ganz durchtränkt von den modernen Ideen der Zeit, trat er 1795 fünfunddreißigjährig als Konsistorialrat zu Kastell an die Spitze des Kirchen- und Schulwesens der Grafschaft. Mit dem leitenden Beamten des kleinen Staatswesens, Geheimen Rate von Zwanziger, bemühte er als solcher sich eifrigst um Besserung beider Gebiete des öffentlichen Lebens in dem schroff rationalistischen Sinne, den er in seinen „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft" (1797) gleichzeitig öffentlich bekannte. Ermuntert vom preußischen Minister von Massow, erweiterte er diese Schrift 1805 zu dem „System der öffentlichen Erziehung". Der Anstoß, den sein rücksichtsloser Reformeifer konservativeren und vorsichtigeren Geistern gab, veranlaßte ihn dann, auf die Pfarre Rübenhausen sich zurückzuziehen. Aber auch hier blieb er für das Schulwesen thätig und machte von hier aus die von ihm ersonnene zweckmäßigere Leselehre bekannt, die sog. Lautiermethode, die erste, die folgerecht vom Laute selbst, nicht von dessen Namen oder Zeichen (Buchstaben) ausging. Mit diesem in engem Kreise zweifellos bedeutenden Fortschritte ist sein Name für immer verbunden. Die Stephanische Lautiermethode liegt allen weiteren Fortschritten des Leseunterrichtes, namentlich auch der Graserschen Schreiblesemethode, zu Grunde. Daneben war Stephani besonders für Bildung, Fortbildung und äußere Hebung des Lehrerstandes eifrig bemüht. Ein solcher Mann mußte dem Schulregiment unter Montgelas willkommen sein. Er ward eines seiner brauchbarsten Werkzeuge und hat — zugleich durch seine vielgelesene Zeitschrift „Bairischer", später „Deutscher Schulfreund" — in der That für das bayrische Schulwesen hochverdienstlich gewirkt. Seine politische Grundansicht von der Allgewalt des Staates, dem er die Kirche als öffentliches

Erziehungsinstitut einfach unterordnet, war die der damaligen Regierung. Aber, während diese in diplomatischer Gewandtheit wenigstens die äußersten Spitzen im Widerstreite mit den bestehenden Traditionen umwickelte, liebte Stephani, gerade die scharfe Seite nach außen zu kehren; wie er denn selbst innerhalb des Schulwesens ein herber Kritiker und spöttelnder Gegner der im Gymnasialwesen Bayerns festgehaltenen humanistischen Richtung war. Daher das sonst unverständliche Schwanken zwischen Gunst und Abgunst an leitender Stelle, das seine ruhmredige Autobiographie erkennen läßt, und daher der Haß der konservativen Geistlichkeit beider Bekenntnisse, dem 1815 sein schulrätliches, 1834 sein pfarramtliches Wirken — in Gunzenhausen — zum Opfer fiel. In Lehrerkreisen blieb er volkstümlich und verehrt, obwohl sein unfreiwilliger Rücktritt aus der Schulratstelle von der Regierung durch das „unleugbare Verschulden des Rufes der Bestechlichkeit", womit er seinen Namen befleckt hätte, begründet ward. Schroffer Parteigänger blieb Stephani bis ins hohe Alter. Er starb 89jährig 1850 in Schlesien als Emeritus. Noch 1835 gab er ein „Handbuch der Unterrichtskunst für Lehrer nach der bildenden Methode" heraus, in dem er grundlegend sagt: „Die Unterrichtskunst hat sich lediglich nur mit Ausbildung der Denk- oder Erkenntniskraft (des Verstandes) im allgemeinen Sinne des Wortes zu befassen und deshalb sowohl anzugeben, an welchem Stoffe diese Verstandeskraft geübt werden muß, als auch auf welche zweckgemäßeste Weise dieses bewerkstelligt werden könne und müsse." Der Wille — als Gegenstand der Erziehungskunst — ist ihm „das unserem Geist inwohnende Vermögen, alle unsere Handlungen nach Vorstellungen zu bestimmen".

Während Stephani in Augsburg und Eichstädt die treibende Seele der bayrischen Schulreform war, wirkte Graser (1766—1841) in gleicher Eigenschaft zu Bayreuth. Ein freisinniger Katholik, der, obwohl Priester, in der Ehe lebte, stand er kaum minder als jener beim Klerus in Ungunst. Als Methodiker hat er seinen Ruf hauptsächlich auf demselben Felde erworben wie Stephani, indem er, vom naturgemäßen Zusammenhange des Lesens mit dem Schreiben ausgehend, verlangte, daß man beide Thätigkeiten zusammen, das Lesen am Schreiben, lehren sollte: eine Ergänzung der Stephanischen Lautiermethode, ohne die heute niemand diese noch vorzustellen vermag. Der streitbare Stephani freilich wollte nicht so einfach einräumen, daß Grasers Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden, die er unter das Stichwort zusammenfaßt: „Der erste Kindesunterricht die erste Kindesqual" (1819), auch ihn träfe. Es gab heftige Fehde. Wirklich war Grasers Methode in ihren Einzelheiten recht anfechtbar. Den richtigen Grundsatz: „Der Anfang muß mit dem Schreiben gemacht werden; denn zuerst muß das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden kann," — hat er mit so viel phantastischem Beiwerke verquickt, daß ein verständiger Praktikus ihm ohne weiteres nicht beifallen konnte. Dies hängt mit einem eigentümlichen Zuge in Grasers Wesen zusammen, der ihn auch sonst für Stephani ziemlich unverständlich machen mußte. Graser wurzelt nicht wie dieser

in der sog. Popularphilosophie des 18. Jahrhunderts, sondern ist Anhänger Schellings und der Romantiker. Überall sucht er in mystische Tiefen einzudringen und leitet in seinem pädagogischen Hauptwerke: „Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung“ (zuerst 1813), das auch die erste Andeutung der Schreiblesemethode enthält, sowie in der „Elementarschule fürs Leben“ (zuerst 1817) seine gesamte Pädagogik spekulativ aus des Menschen Bestimmung in der Welt her, die er in der vorzüglichen Repräsentation des göttlichen Seins im Verhältnisse zu den übrigen Gattungen der geschaffenen Wesen findet. Er hat diese philosophische Richtung seines pädagogischen Nachdenkens nur einem engeren Kreise von Schülern annehmbar zu machen verstanden. Ebensowenig war sein Erfolg in einer anderen Angelegenheit, der er viel Liebe widmete, ein ungeteilter. Zwar hat er wesentlich dazu mitgewirkt, daß im Unterrichte der Taubstummen die künstliche Zeichensprache zurückgedrängt und mehr und mehr als Aufgabe erkannt ward, die Taubstummen „durch Gesicht und Tonsprache dem Leben wiederzugeben“. Aber die Lieblingsidee Grasers, durch geeignete Vorbildung jeden Volksschullehrer zugleich zum Unterricht auch dieser Unglücklichen zu befähigen, hat zuletzt doch als unausführbar verworfen werden müssen. Immerhin hat der würdige Mann des Guten viel gewirkt und angeregt und wird neben Stephani als bezeichnende, vielleicht nicht gleich bedeutsame, aber fraglos liebenswürdigere Charakterfigur aus der Jugendzeit der bayrischen Volksschule seinen Platz behaupten.

Eigentümlich war das Schicksal der Pestalozzischen Methode in Württemberg. Im alten lutherischen Württemberg hatte eben vor Schlusse des alten Jahrhunderts der Synodalerlaß vom 16. Januar 1799 versucht, den Volksschul-, besonders den Religionsunterricht im Geiste des aufgeklärten Zeitalters lebendiger zu gestalten. Da nötigten die neuen Erwerbungen infolge des Lunéviller Friedens und des Reichsdeputationshauptschlusses zu umfassenderer einheitlicher Ordnung des Schulwesens. Sie bildet einen Teil der büreaukratischen Konstituierung des neuen Kurstaates und baldigen Königreiches Württemberg. Gleich der 1. Januar 1803 brachte ein fürstliches Manifest, das einheitliche Regelung dieses Gebietes wie der gesamten Staatsverwaltung innerhalb der neuen Grenzen ankündete. Es ist bekannt, mit wie rücksichtslosem Nachdrucke König Friedrich gegen alle altständischen und sonstigen Landesrechte die junge Staatseinheit der Hauptsache nach durchsetzte. Im Schulwesen ging es doch nicht ohne Schwanken ab. Anfangs sollten alle geistlichen und Schulangelegenheiten dem neuerrichteten staatlichen Oberkonsistorium zu Heilbronn unterstehen. Nachträglich sah man sich genötigt, dies wieder aufzuheben und die konfessionelle Trennung im Schulwesen zu belassen, wie überhaupt die Kirchen in ihrem Anspruch auf korporative Selbständigkeit wieder mehr anzuerkennen. So machte man auch anfangs Miene, Pestalozzis Lehrart, die ohnedies bei der Nachbarschaft ins Württembergische vielfach übergriff, von obenher in die Schulen einzuführen. Karl August Zeller galt in seiner Heimat für deren berufensten

Vertreter, seit er selbst bei Pestalozzi (1803) in Burgdorf geweilt und demnächst (1804) als Mentor eines jungen Edelmannes von Palm in Tübingen Sonntags- und Armenschule nach Pestalozzischem Muster eingerichtet hatte. König Friedrich hörte ihn im Sommer 1808 mit Beifall in einem für bernische Lehrer zu Hofwyl gehaltenen Lehrkursus und berief ihn kurz hernach als Schulinspektor nach Heilbronn, wo er alsbald für fünfundzwanzig evangelische und zwölf katholische Lehrer ähnliche Vorträge hielt und einen zweiten Kursus für (42) Geistliche beider Bekenntnisse zu halten begann, in dem ihn seine Berufung nach Königsberg unterbrach. Solche Lehrkurse, um bereits angestellte Lehrer in die Pestalozzische Methode einzuführen, fanden gleichzeitig in verschiedenen Bezirken Württembergs statt. In den zu jener Zeit erlassenen Schulordnungen, der katholischen vom 10. September 1808, der evangelischen vom 31. Dezember 1810, die im Geiste der Zeit das Volksschulwesen regelten, tägliche, für katholische Schulen wenigstens dreimal wöchentliche Sommerschule, Arbeitsunterricht für Knaben und Mädchen, Lehrerkonferenzen u. a. anordneten, ist der mittelbare Einfluß Pestalozzis unverkennbar; aber auch an ausdrücklicher Anerkennung fehlt es nicht. Die evangelischen Lehramtsbewerber sollten geradezu in der Prüfung Bekanntschaft mit Pestalozzis Methode nachweisen. Inzwischen war man jedoch durch spielende und namentlich durch ungeschickt übertreibende, ja karikierende Anwendung der Grundsätze des verehrten Schweizers, wie besonders Zeller sie liebte, stutzig geworden. Ein Synodalerlaß vom 5. Oktober 1809 schreibt vor, daß die Lehrer nicht ohne Erlaubnis der Behörde die neue Lehrart einführen sollen. Eingehende Erwägung des Gegenstandes bestärkte die Kirchen- und Schulbehörde in dieser Vorsicht, wie sie in der namenlosen, aber mit amtlicher Miene auftretenden Flugschrift (d'Autels?): „Über die Pestalozzische Methode und ihre Einführung in die Volksschulen" (Stuttgart 1810) sich ausspricht. Ähnlich urteilte ebenfalls der im württembergischen Volksschulwesen hochangesehene Pfarrer M. Chr. Friedrich Wittich zu Wittershausen: „Der Geist der Methode verdient allerdings alle Aufmerksamkeit; aber mit denen zu weitläufigen Formen bin ich nicht ganz akkord." Im Sinne dieser Vorsicht, nicht schroffer Verwerfung, wird es zu nehmen sein, wenn eine königliche Resolution vom 1. Februar 1812 wörtlich befiehlt, „daß bei jedem Lehrplane alles, was auf die Pestalozzische Methode, welche Wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen, hindeuten würde, vermieden werde".

Diesem Schwanken entspricht es, daß man 1811 die Leitung des neugegründeten ersten württembergischen Lehrerseminares zu Eßlingen dennoch dem erklärten Anhänger Pestalozzis Bernhard Gottlieb Denzel (1773—1838) anvertraute, der in der Folge einer der wirksamsten, aber auch angefochtensten Vertreter und Verbreiter Pestalozzischer Lehrart in Deutschland werden sollte. Nicht ganz hatte es bis daher an Anstalten gefehlt, die der Lehrerbildung dienten. Unter Leitung des verdienten Schulinspektors und Waisenpfarrers, seit 1811 Pfarrers zu

Lustnau, Viktor Heinrich Rieke (1759—1830) war am Waisenhause zu Stuttgart zwölf bis fünfzehn Jünglingen Gelegenheit gegeben, sich für das Schulamt vorzubereiten. Aber der Mangel öffentlicher Beihilfe ließ das Institut und seine Zöglinge beständig mit drückender Armut ringen. Ein fürstlich hohenlohisches Seminar zu Öhringen war gar nur auf drei Insassen berechnet und für wenig mehr zugänglich. Das Eßlinger Alumneum, das Kontubernium zu Hall, schon von Brenz begründet, und der Pauperat zu Tübingen, den schon anderwärts erwähnten Sängerchören lateinischer Schulen entsprechend, waren nach Art und Umfang ebensowenig im stande, dem gegebenen Bedürfnisse zu genügen. Die Vorbildung hunderter junger Volksschullehrer blieb daher jahraus jahrein dem Zufall, im besten Falle den selbst kaum hinreichend vorgebildeten Praktikern des Standes überlassen. Aus Zellers Vorträgen in Heilbronn gedachte man ein besser ausreichendes Institut für jenen Zweck zu entwickeln. Die Generalordnung für das evangelische Schulwesen von 1810 schrieb dann vor, daß „die Inzipienten des Schullehrerstandes künftig die zu ihrer Lehrzeit bestimmten drei Jahre (von erfolgter Konfirmation, also vom vierzehnten Lebensjahr, an!) nur allein an einem öffentlichen Schullehrerseminare oder in einer vom Königlichen Oberkonsistorium genehmigten Privatbildungsanstalt eines im pädagogischen Fache sich auszeichnenden Geistlichen, oder bei einem dazu ausdrücklich legitimierten, vorzüglich tüchtigen Schullehrer zubringen“ sollten. Sehr dürftig nur wurde diesem vorausgestellten Zwecke durch Gründung des Schullehrerseminares zu Eßlingen (1811) genügt, das durch Jahrzehnte allein blieb. Die katholische Volksschule Württembergs erhielt ihr erstes Seminar zu Gmünd erst 1825. Indes war ein Anfang gemacht; und das Eßlinger Seminar erwarb unter Denzels Leitung bald den Ruf einer Musteranstalt. In das Verdienst, die Volksschule des jungen schwäbischen Königreiches und ihren Lehrerstand auf eine höhere Stufe gehoben und mit edler Strebsamkeit — im wesentlichen nach Pestalozzis Sinne — erfüllt zu haben, teilt sich übrigens eine Anzahl tüchtiger und begeisterter Schulmänner, unter denen außer dem Stuttgarter Pfarrer Rieke hervorragen: Philipp Jakob Völter, Zögling des Eßlinger Alumneums, langjähriger Lehrer und Organist zu Heidenheim, und als Leiter des Volksschulwesens August Heinrich d'Autel, seit 1800 Pfarrer in seiner Vaterstadt Heilbronn, seit 1806 Assessor, 1812 Rat des Oberkonsistoriums zu Stuttgart, seit 1814 Prälat. Ärmlich ausgestattet war und blieb auch die württembergische Volksschule; um so höher ist es dem Einflusse so verdienter Männer und der inneren Tüchtigkeit des schwäbischen Volksstammes anzurechnen, daß sie unter ihren Stammesschwestern im ganzen folgenden Menschenalter einen hohen Rang zu behaupten wußte.

Würdig reihte den beiden Nachbarstaaten das neue Kurfürstentum, später Großherzogtum Baden sich an, dessen Gebietsumfang durch den Reichsdeputationshauptschluß in ganz besonderem Maße ausgedehnt war. Schon in der Markgrafschaft, deren beide Teile (Baden-Durlach und Baden-Baden) unter ihm wieder

vereinigt waren, hatte der treffliche Karl Friedrich viel Gutes auch für das Volksschulwesen angebahnt, wozu nicht in letzter Reihe die 1791 begründete Schulwitwenkasse gehört. Durch mancherlei einzelne Erlasse wurde dieses Gute nach und nach auf die neuen Landesteile ausgedehnt. Für „die Organisation der gemeinen und wissenschaftlichen Lehranstalten" jedoch bedurfte es gegenüber der großen Verschiedenartigkeit der Unterrichtsanstalten eines ganz neuen Planes. Solchen veröffentlichte das dreizehnte der grundlegenden Edikte des Jahres 1803 vom 13. Mai. Gemeine und wissenschaftliche Schulen, unter jenen wieder Land- und Stadtschulen, werden unterschieden. Auch die Landschulen sollen fortdauernde sein, d. i. das ganze Jahr hindurch, keineswegs nur im Winter, gehalten werden. Allgemeine Schulpflicht wird gesetzlich ausgesprochen und vom beginnenden siebten Lebensjahre an für Mädchen bis zum vollendeten dreizehnten, für Knaben bis zum vierzehnten einschließlich erstreckt. Mutwillige Schulversäumnisse werden unter Strafe gestellt. Lehrgegenstände dieser Unterrichtsschulen müssen sein: Buchstabieren, Lesen, Schreiben der deutschen Sprache, Rechnen, Singen, Biblische Geschichte, Materialien des Religionsunterrichtes (vornehmlich das, was mit dem Gedächtnisse gefaßt werden muß). „Zu diesen Unterrichtsschulen müssen aber noch jeden Orts vielerlei Vollendungsschulen hinzukommen." Als solche werden aufgezählt die Christenlehre oder Katechismuslehre, d. i. der pfarramtliche Unterricht zu Erweiterung und vernünftiger Benutzung der in der Unterrichtsschule erlernten Religionsmaterialien, worüber nähere Anordnung den Kirchenobrigkeiten zusteht, — die Industrieschule im Winter, durchaus für Mädchen, soviel thunlich auch für Knaben zur Erlernung irgend einer der Gegend angemessenen Handarbeit, womit sie in Notfällen sich helfen und noch irgend einen Erwerb machen können, — „und wäre es am Ende nur das Stricken", — die Sonntagsschule für beide Geschlechter, mindestens noch drei Jahre nach dem Austritt aus der Schule, das ganze Jahr etwa in Felbigers Weise zu halten, — und die Realschule für Knaben, diejenigen auf entfernten Filialen und Höfen, sowie die ganz armen ausgenommen, zur besseren Ausbildung im Rechnen, schriftlichen Ausdruck, sonst angenehmen und gemeinnützigen Kenntnissen, auch womöglich in den Vorkenntnissen der praktischen Geometrie. Für diese Realschule wird jede Woche winters, wo nicht am Tage, doch mindestens an einem Abende eine Stunde verlangt. In den Stadtschulen soll den Umständen angemessen weiter gegangen, aber die Grenze zwischen Volks- und höheren Schulen nicht verwischt werden. Hinsichts der Lehrart wird in der Instruktion für die 1807 neu errichtete Großherzogliche Generalstudienkommission vorgeschrieben, daß der Unterricht mit zweckmäßiger Berücksichtigung des Unterschiedes zwischen Stadt- und Dorfschulen nach den leichtesten Methoden erteilt, jedoch „von denjenigen neuen Ratschlägen und Anweisungen, woran das Zeitalter nur fast zu reich ist, allein derjenige Gebrauch gemacht werde, der schon durch Erfahrungen in kleineren, doch analogen Kreisen praktisch brauchbar erfunden ist, daß mithin die Schulbildung nicht glänzenden, etwa auch im kleinen

nützlichen, aber im großen unausführbaren Theorien aufgeopfert werde". Daß jedoch diese zurückhaltenden Vorschriften nicht im antipestalozzischen Sinne gemeint waren, beweist die gleichzeitige Berufung eines der ältesten und wärmsten deutschen Pestalozzianer, des Pastors Dr. J. L. Ewald (1747—1822) aus Bremen, ehedem Generalsuperintendenten zu Detmold, ins Ministerium zu Karlsruhe, wo dieser treffliche Mann den Vortrag über die Schulsachen zu übernehmen hatte. In den evangelischen Gebieten befahl das Ausschreiben vom 28. März 1810 Zusammenlegung dürftig dotierter lutherischer und reformierter Schulen in gemischten Orten und schuf damit den ersten Grund für die spätere Union in Schule und Kirche. Auch der Lehrerbildung auf evangelischer wie katholischer Seite begegnete neuer Eifer, der in mehreren Vorschriften der Behörde sich ausspricht. Freilich kam er einstweilen nur dem katholischen Seminare zu gute, das von Baden-Baden nach Rastatt (1809) verlegt und zweckmäßiger organisiert ward, während das mit dem Lyceum zu Karlsruhe verbundene evangelische sogar 1809 einging und erst 1813 wieder in der alten Abhängigkeit und Unfertigkeit ins Leben trat, aus der es erst 1824 durch selbständige Konstituierung befreit werden sollte.

Der Raum verbietet, mit gleicher Ausführlichkeit auf Volksschulwesen und Lehrerbildung in allen oder auch nur den bedeutenderen deutschen Ländern einzugehen. Vielfach würde es überdies auf Wiederholungen hinauslaufen. Ganz fehlte der erfrischende Wellenschlag des neuen pädagogischen Lebens nirgend. Bald waltete darin der ältere Geist von Rochows und der Sokratiker, bald der jüngere, frischere Hauch Pestalozzis vor; einzeln wirkte noch der Einfluß des hallischen oder des schwäbischen Pietismus mit, wie die Brüder Zeller ihn im Anschluß an Pestalozzi vertraten. Im allgemeinen kann man sagen, daß Pestalozzis Macht mit der Entfernung abnahm und, von Preußens wichtiger Ausnahme abgesehen, nach Norddeutschland nur in einzelnen Strahlen sich erstreckte. Natürlich, daß die an seinen Namen geknüpften Interessen da zurücktreten mußten, wo es um Sein oder Nichtsein der staatlichen Selbständigkeit ging oder diese geradezu unterbrochen ward, wie in Hannover, Braunschweig, Kurhessen u. a. Doch hatte schon vor und während der französischen Invasion Pestalozzi auch im Norden seine überzeugten Vertreter. So in Bremen am jungen Dr. Herbart (1800—02) und seinem Freunde Joh. Smidt, dem später berühmten Staatsmanne, und mehr noch am Dr. J. L. Ewald, Pastor zu St. Stephani, dem bereits erwähnten späteren badischen Ministerialrate, und dem von diesem zu Pestalozzi entsandten späteren Lehrer des Gymnasiums Jakob Blendermann und in Oldenburg am Freiherrn von Türk (1805—08), dem späteren Schulrate zu Potsdam, während die „Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit" in Lübeck, vom Pastor Ludwig Suhl 1793 begründet, und die von Johann Daniel Curio 1805 gestiftete „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" in Hamburg dem Schlendrian auf pädagogischem Gebiete thatkräftig, obzwar mit unzulänglichen

Mitteln, zu Leibe gingen. Zu einer glücklichen Oase schuf Fürstin Pauline, geborene Prinzessin von Anhalt-Zerbst, besonders im Schulwesen während ihrer Regentschaft das Fürstentum Lippe-Detmold um. Die Gönnerin Karl August Zellers gründete im Lippischen 1802 die ersten Kleinkinderschulen des eigentlichen Deutschlands und brachte die von ihr eifrig beförderten Arbeits- und Erwerbsschulen für Mädchen und Knaben zu einem Flore, wie er sonst kaum irgendwo erreicht worden. Im gleichen Sinne, unter dem Ernste der Kriegsjahre 1806 und 1813 reifend, war der Legationsrat Johann Daniel Falk in Weimar geschäftig, zumal durch Gründung der „Gesellschaft der Freunde in der Not" und des ersten deutschen Rettungshauses für die verwahrloste Jugend (1813). Auch nach der Kriegszeit war es seine mahnende Stimme, die das Gewissen der Landesherrschaft zu ersprießlicher Thätigkeit für das Volksschulwesen der Fürstentümer Weimar und Eisenach weckte. Inzwischen hatte ein begabter und feuriger Reformator, der Konsistorialrat Karl Ludwig Nonne, der Lehrart Pestalozzis, die er 1809—10 im persönlichen Verkehre mit dem Meister studierte, im Herzogtume Sachsen-Hildburghausen eine neue Provinz gewonnen, in der er sie durch das von ihm geleitete Seminar, durch besondere methodische Kurse wie durch sein ephorales Wirken — glücklicher im niederen als im gelehrten Schulwesen — einbürgerte, und von wo er sie später auch in das mit Hildburghausen (1826) vereinigte Fürstentum Meiningen verbreitete. — An der Grenze schon des hier besprochenen Zeitalters liegt die Schulorganisation im Herzogtume Nassau. Mit dem leitenden Minister von Ibell, dem evangelischen Schulreferenten Schellenberg und dem katholischen Koch, zwei Geistlichen, arbeitete an ihr der von seinem Könige zu diesem Zwecke beurlaubte Württemberger B. G. Denzel. Ergebnis war das berühmte Schuledikt vom 27. März 1817, das in Nassau die paritätische Schule und in den unteren Schulklassen nicht ausdrücklich, aber thatsächlich allgemeinen, d. i. konfessionslosen, christlichen Religionsunterricht einführte. Jene besteht noch heute unangefochten; dieser hat 1844 dem Einspruche der kirchlichen Behörden weichen müssen. Zum Zwecke tüchtiger, zeitgemäßer Lehrerbildung wurde 1817 das seit 1779 in Idstein bestehende Schullehrerseminar paritätisch für Evangelische und Katholiken eingerichtet.

Ziehen wir im Rückblick auf das Zeitalter der französischen Kriege am Beginne des 19. Jahrhunderts die Summa, so dürfen wir es als ehrendes Zeugnis für Kraft und Geist der deutschen Nation, für Deutschlands Regierungen, für Geistlichkeit und Lehrerschaft bezeichnen, daß aus so schweren Zeiten die deutsche Volksschule nicht geknickt und zerrüttet, sondern gefördert und erhoben, mit neuem Lebenstriebe und erhöhtem Ansehen hervorging. Freilich war der Fortschritt fast nur ein innerer. In ihrer äußeren Gestalt war und blieb sie dürftig ausgestattet, auf Hoffen und Harren angewiesen wie das ganze mühsam befreite, aber noch ungeeinte Deutschland.

2. Zeitalter des deutschen Bundes.

Übel berufen ist im ganzen das halbe Jahrhundert deutscher Geschichte zwischen den Freiheitskriegen und dem Beginne der preußischen Hegemonie im Jahre 1866. Nicht am wenigsten auf dem hier in Betracht kommenden Gebiete der Volksschule! In der That war die Zeit so überreich an inneren Spannungen, Mißverständnissen, Zwietracht und Fehde, daß sie ihren Ruf nicht unverdient trägt. Besonders für den Lehrstand der Volksschule, dessen hingebende und für das Gesamtwohl der Nation überaus wertvolle Arbeit, wie dessen erstaunliche Fortschritte in Berufstüchtigkeit und Standesehre von keiner Seite ernsthaft in Frage gestellt werden können, waren jene Jahrzehnte eine fortgesetzte Leidenszeit, eine Zeit des immer wieder getäuschten Hoffens und Harrens. Dieser Stempel der Zeit darf nicht verwischt werden, indem man die andererseits unleugbare Wahrheit hervorhebt, daß jene Zeit unserer Väter und unserer eigenen Jugend dennoch keine Zeit epigonenhaften Verfalles war, sondern in vieler Hinsicht dem folgenden glücklicheren Alter vorarbeitete, für dieses Wege ebnete und Kräfte sammelte; ja auch nicht durch den an sich berechtigten und für den unbestochenen Geschichtschreiber unerläßlichen Nachweis, daß den Leiden und Wirren der Volksschule und ihrer Anwälte der tragische Beigeschmack eigener Mitschuld nicht gefehlt hat. Beides muß miteinander zur Geltung kommen; und im ganzen freilich kann man nur sagen, daß der Lauf des Jahrhunderts in wahrhaft glänzender Weise für die Partei derer entschieden hat, die einst an seiner Wiege ihm kräftige Pflege gesunder christlicher Volkserziehung als eine seiner heiligsten Pflichten in Pestalozzis Sinn und Geiste predigten.

Bei Vorführung der einzelnen Peripetien — ihren großen Grundzügen nach, wie allein des Raumes Enge gestattet, — soll gemäß den einleitenden Sätzen des vorigen Abschnittes im folgenden das Jahr 1848 Scheidegrenze zweier kleinerer Zeiträume (1815—48; 1848—66) sein, innerhalb derer beidemal die Geschichte der preußischen Volksschule, wie es dem thatsächlichen Verhältnisse der Kräfte entspricht, voranstehen wird.

a) Von 1815—1848.

Ist oben gesagt, daß der Keim der Zwietracht, die der preußischen Volksschule im folgenden Menschenalter verhängnisvoll werden sollte, bereits in den großen Jahren der Freiheitskriege vorhanden war, so muß doch hier betont werden, daß einstweilen im neuerstandenen und nach Westen hin wesentlich erweiterten Preußen auch auf diesem Felde der Weizen kräftiger wuchs als Lolch und Trespe. Von der eifrigen Pflege des Volksschul- und Seminarwesens sowohl in den alten, wie besonders in den neuen Provinzen des nunmehr wahrhaft geeinten preußischen Staates in den ersten Jahren des Altensteinschen Ministeriums (1817—40) war

schon oben die Rede. Ebenso, wenigstens andeutend, von des neuen Ministers Versuche, höheres wie niederes Schulwesen der Monarchie durch ein umfassendes Gesetz zu regeln. Der Freiherr Karl von Stein zum Altenstein (1770 in Ansbach geboren) war ein feiner, humaner, edler Mann, der nicht nur im allgemeinen das Beste des Volkes und Staates redlich erstrebte, sondern auch gerade für das öffentliche Schulwesen warmes Herz hatte und diesem wichtigen Zweige des Staatswesens gern würdige selbständige Gestalt gegeben hätte. „Er übersah das Ganze mit klarem Blicke," sagt ein naher Beobachter, Bischof Eylert; „aber für das Praktische sah er zu viel." „Er wich hin und wich her, ob er gleich innerlich sich immer treu blieb", bezeugt Harnisch. Fabius Cunctator hieß er der feurigen Jugend. Wenige warm empfindende Patrioten waren ganz mit ihm zufrieden; dennoch gestanden die meisten, seine Art wäre inmitten der gespannten Gegensätze der Zeit noch die beste gewesen. Zweifellos hat er viel Gutes, das bei Geradansteuern wider Strom und Sturm Gefahr laufen mußte, lavierend zum Hafen gerettet, wenngleich — nach Harnisch — nicht stets in den Hafen, nach dem er eigentlich wollte. So konnte er selbst einem strengen Kritiker wie Diesterweg trotz vieler einzelner Mißgriffe der Verwaltung, die er mit verschuldet, wenigstens nicht gehindert hatte, noch 1855 als der Minister erscheinen, „dem die preußische Schule ihren staatlichen Aufschwung verdankte". Der französische Beobachter Viktor Cousin zieht 1831 die Summa des Altensteinschen Ministeriums in dessen ersten und besten drei Lustren, wenn er — nicht kritisierend, sondern rühmend und beneidend — das Königreich Preußen nennt: „das klassische Land der Kasernen und der Schulen, der Schulen, die das Volk bilden, der Kasernen, die es verteidigen", und dies anderswo dahin näher erklärt, daß „Schulpflicht und Dienstpflicht, diese beiden Worte, das ganze Preußen bezeichnen, das ganze Geheimnis seiner Eigenart als Nation, seiner Macht als Staat und die Bürgschaft seiner Zukunft", daß sie „Preußens Licht und Kraft enthalten".

Der geistreiche Franzose legt seinem Berichte den Entwurf des preußischen Unterrichtsgesetzes von 1819 zu Grunde. Zwar irrt er in der Annahme, daß dieses bedeutende Werk je Gesetzkraft erlangt habe; aber thatsächlich war es anerkannte Norm der Schulverwaltung, soweit diese unter allerlei kirchlichem wie polizeilichem Gegendruck und finanzieller Enge Herrin im eigenen Hause war. Auf ein Promemoria von Süverns Hand vom August 1817 ward durch Kabinettsordre vom 3. November 1817, gleichzeitig mit Altensteins Ernennung zum Kultusminister, eine Immediatkommission für den Entwurf einer allgemeinen Schulordnung bestellt, deren Vorsitzer der Minister, Staatssekretär von Klewitz und deren ständiger Referent Süvern war. Es war ausgesprochene Absicht, auf diese „allgemeine Schulverordnung" demnächst „Provinzial-Schul-Ordnungen" zu gründen, die zu bestimmen hätten, was in jener, weil zu spezielle Rücksichten erfordernd, nur im Umriß angedeutet werden konnte. Der neue Minister sollte den Gang der Vorarbeiten durch die beteiligten

Räte seines Ministeriums verfolgen und beeinflussen und demnächst noch das Ganze prüfen. Im Juni 1819 ward die Vorlage fertig. Sie ging nun nach Altensteins Vorschlage sämtlichen katholischen Bischöfen und sämtlichen Oberpräsidenten der Monarchie zur Begutachtung zu. Jeder Oberpräsident sollte neben seinem Urteil über die Ausführbarkeit der allgemeinen Schulordnung sogleich Entwurf für die besondere Schulordnung seiner Provinz einreichen. Dieser Weg führte zu einer so bunten Fülle von allerlei Bedenken, sowohl klerikal-konservativer wie liberal-staatsrechtlicher und finanzieller Art, daß zuletzt das ganze Werk liegen blieb; allerdings unter der Zusage des Ministers, „die Schulordnung gewissermaßen vorbereitend ins Leben zu setzen". Dies geschah durch die Praxis der Verwaltung sowohl, wie durch eine Reihe einsichtiger, vom Minister veranlaßter königlicher Ordres und von ihm gegebener Erlasse. Unter ihnen ragt ihrer allgemeinen Wichtigkeit halber die Kabinettsordre vom 15. Mai 1825 hervor, die den Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht in seiner landrechtlichen Gestalt unzweideutig auf den gesamten neuen Umfang der Monarchie ausdehnt. Nur insoweit ist Cousins Annahme von der Giltigkeit der Süvernschen Schulordnung im Jahre 1831 einigermaßen berechtigt. Nur daraus erklärt sich auch, daß einerseits das Mißlingen des Unternehmens von allen Schulfreunden schmerzlich empfunden ward und doch andererseits einstweilen im Schulwesen alles guten Fortgang nahm. — Süverns Herz soll am Scheitern seines Schiffleins gebrochen, sein männlicher Mut für den Rest seines Lebens (er starb 1829) unwiederbringlich geknickt sein; Harnisch bezeichnet diese Täuschung als den ersten Meltau, der auf das preußische Schulleben fiel, und wie er empfanden alle jene warmherzigen Zeugen und Mithelfer des begeisterten Aufschwunges während der Jahre der preußischen Wiedergeburt. Dennoch konnte gerade Harnisch später im Rückblicke 1825 als das Normaljahr bezeichnen, bis zu dem etwa in der gesamten preußischen Volksschule der neue Pestalozzische Geist zur wirklichen Herrschaft durchgedrungen war. Selbst Süverns schmollender Rücktritt von der eigentlichen Leitung der Volksschul- und Seminarangelegenheiten (1820) und sein Ersatz durch einen ausgesprochenen Anhänger der Reaktion änderte wenig an dem Kurse, den man mit diesen Dingen bis dahin steuerte. Georg Philipp Ludolf Beckedorff (1777—1858), ein vielseitiger Mann: Mediziner, Theolog, Pädagog, Land- und Volkswirt, Politiker im Laufe seines langen Lebens, hatte soeben durch Polemik gegen Schleiermacher und durch eine paränetische Schrift „An die deutsche Jugend über der Leiche Kotzebues" (1819) dem Könige und dessen durch das Wartburgfest, die Seltsamkeiten des Turnvaters Jahn und seiner Apostel, den Mord Kotzebues erschreckten Ratgebern sich empfohlen, als man nach einem neuen Referenten für die preußische Volksschule im Kultusministerium umschaute. Er ward berufen; und man kann ihm nur nachrühmen, daß er um das ihm anvertraute Arbeitsfeld sich hoch verdient gemacht hat. Besonders erwarben die Seminare, an die er nicht ohne Vorurteil herantrat, bei näherer Bekanntschaft seinen ganzen Respekt und

erfreuten sich fortan seinerseits regster persönlicher Fürsorge. Indem er Direktoren und Lehrern Gelegenheit und Mittel zu Besuchen an anderen Seminaren wie an Volksschulen verschaffte, brachte er die Seminare unter einander und mit der Volksschule, der sie dienen sollen, in belebenden Verkehr und Austausch. Ohne die Thätigkeit der einzelnen Direktoren zu sehr einzuengen, sorgte er durch verständige Vorschriften für einheitlichen Betrieb in den Seminaren, die aus seiner Hand (Ministerialerlaß vom 1. Juni 1826) das erste Reglement für Abgangsprüfungen und -Zeugnisse, sowie in der einstweilen allerdings nur für gewisse Fälle vorbehaltenen Nachprüfung der jungen Lehrer ein Mittel fortdauernder Einwirkung auf ihre entlassenen Zöglinge erhielten. Besonders erfreulich wirkte in dieser Hinsicht die von ihm begründete und trefflich geleitete Zeitschrift: „Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens" (1825—29). Die erschienenen neun Bände sind noch heute wertvoll als Fundgrube für die Schulgeschichte jener Zeit. Erst allmählich verbreitete sich das ahnende Gefühl, daß Beckedorff nicht bloß selbst einer für einen Protestanten wunderlichen, starren und mystischen Frömmigkeit ergeben war, sondern auch im stillen suchte, denselben Geist an den Lehrerseminaren der Monarchie zu verbreiten. Man munkelte von heimlichem Katholizismus, und das Gerücht bewährte sich. Auf einer Reise 1827 war Beckedorff bei dem Bischofe Sailer in Regensburg förmlich zur römischen Kirche übergetreten. Er verlor seine Stelle im Schulwesen und ist erst später durch Friedrich Wilhelm IV. auf anderen Gebieten des Staatslebens mit Ehren wieder verwendet, auch geadelt worden. Doppelt wird man diesen vorzeitigen Bruch im Wirken des tüchtigen Mannes bedauern, liest man, wie warm und schön der geistig ganz anders geartete Diesterweg über seinen persönlichen Verkehr mit Beckedorff sich ausläßt: „Er öffnete mein beschränktes Auge zu einem die ganze Organisation des Schulwesens des preußischen Staates übersehenden Blick. Ich fühlte mich in der erfreulichsten Art geistig und sittlich gehoben. . . . Belehrt ging ich jedesmal weg; von engherzigem, geheimem Treiben war keine Spur zu finden, und ich schied von diesem einsichtsvollen tiefblickenden Manne mit den Gefühlen reiner Hochachtung und Dankbarkeit." Freilich mußte Diesterweg mehr und mehr von der einseitig religiösen Art des Mannes und von seiner bedenklichen, für die Wahrhaftigkeit des jüngeren Geschlechtes gefährlichen Wirkung auf Seminar- und Volksschullehrer sich überzeugen. Aber er schließt seinen Bericht (in „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten"): „Durch dies alles will ich auf den genannten Mann keinen Stein werfen. . . . In religiösen Dingen hat es jeder mit seinem Gewissen zu thun. Daß ich aber Herrn Beckedorff wegen seiner hohen Ansichten über die Organisation des Schulwesens eines Staates sehr hoch achte und seine unleugbar großen, ja außerordentlichen Verdienste um das preußische Volksschulwesen dankbar verehre, das habe ich schon bei mehreren Gelegenheiten ausgesprochen und werde es nie verleugnen."

Die Haltung des Ministeriums und Beckedorffs insonders während jener

Jahre verdient um so mehr Lob, da es an Stimmen nicht fehlte, die bemüht waren, dem Mißtrauen der Regierenden, das zunächst wie ein böser Reif die Blüte der Universitäten und höheren Schulen befiel, auch Volksschulen und Seminare zu empfehlen. Daß der König selbst solchen Einflüsterungen zugänglich war, ist bereits gesagt. Durch Kabinettsordre vom 28. Dezember 1821 erkannte er zwar den regen Sinn, der sich für das Elementarschulwesen bethätigte, ausdrücklich an, machte aber gleichzeitig darauf aufmerksam, „daß solches in seinen Grenzen gehalten werden müßte, damit nicht aus dem gemeinen Manne verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgingen." Desgleichen ist das landesväterliche Lob der Seminare (7. Juli 1822) durch den Vorbehalt verbrämt, daß der Unterricht in diesen Anstalten nicht über die Schranken hinausgehen dürfe, welche die Bestimmung ihrer Zöglinge als Elementarlehrer bedinge, damit nicht diese dereinst dem geraden offenen Sinne des Volkes eine schiefe Richtung geben.

Besonders aus den Reihen der Geistlichkeit wurden Stimmen laut, die vor der Überbildung der Lehrer und mittelbar der Jugend des Volkes warnten. Auch anerkannte geistliche Freunde der Volksschule sahen mit Sorge ein Institut selbständig emporwachsen, das ihnen nur im Dienste der Kirche segensreich wirken zu können schien. Zu ihnen gehörte u. a. Friedrich Adolf Krummacher (1767—1845), der bereits seit Anfang des Jahrhunderts durch seine sinnigen Parabeln und gediegenen Jugendschriften in pädagogischen Kreisen hochangesehen war und jetzt als Superintendent zu Bernburg in der Schrift „Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche" (1823) dem durch Vielwisserei und Halbbildung aus dem Gleichgewichte gekommenen modernen Lehrer einen beschämenden Spiegel vorhielt. Gleich ihm und vielleicht mehr noch fand Gehör mit solcher Kritik des modernen Volksschul- und Seminarwesens ein damals vielgelesener Publizist, der lippische, später rheinpreußische Geistliche Dr. Pustkuchen, als Schriftsteller Glanzow genannt (1793—1834). Er hatte bereits manches, auch Pädagogisches veröffentlicht und unter anderem durch seine falschen „Wanderjahre", „Tagebuch" und „Meisterjahre" Wilhelm Meisters mit Goethe angebunden, als er 1824 mit einer „Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras" hervortrat. Seine Kritik ist gewiß nicht ohne weiteres zurückzuweisen. Daß es pädagogische Ultras gab, die den Ruf der Volksschule und des Lehrerstandes gefährdeten, daß überhaupt der modernen Volksschule damals noch etwas jugendlich Unfertiges und Unreifes anhaftete und ein gewisser Zwiespalt bestand zwischen den Zielen, die sie sich steckte, und dem wirklichen durchschnittlichen Können des Lehrerstandes, konnte ihm kaum bestritten werden. Aber Pustkuchen verkannte darüber das Berechtigte und Gute, das in dem modernen pädagogischen Streben doch die Hauptsache und der treibende Kern war, und verdächtigte das ganze neuere Schulstreben, das ohnehin schon trotz oder wegen seiner nahen Verwandtschaft mit dem Geiste der Freiheitskriege schweren Stand im öffentlichen Leben hatte. Besonders richtete er die Schärfe seiner Kritik gegen die Seminare, die ihm

recht eigens geschaffen und eingerichtet schienen, „die neuen Zwittergeschöpfe" — so nannte er die modernen Volksschullehrer — erst zu schaffen und den unglücklichen Stand der Halbbildung erst zu konstituieren. Von den Seminaren sagt er mit herber, in ihrer Überhebung sich selbst richtender Schärfe: „Sie wurden im Charakter von Schulmeisteruniversitäten angelegt. Nicht wurde den jungen Männern bloß eine geprüfte, am besten befundene Methode für jedes Unterrichtsfach eingeschärft und eingeübt; nein, sie sollten selbst denken, selbst versuchen, selbst wählen, kombinieren. ... Auch wurde nicht bloß unterrichtet, was wieder zu unterrichten war; damit wäre man zu schnell fertig geworden. Logik, Psychologie, Weltgeschichte, Erdbeschreibung, Moral, Tellersche Exegese, Einleitung ins Alte und Neue Testament, Mathematik, Astronomie — das alles wurde in das Lektionsverzeichnis aufgenommen. ... Freilich konnten diese Männer nicht eben mehr unterrichten als die früheren auch. Aber sie rasierten die ‚Vorurteile' früherer Generationen sokratisierend, katechisierend und dogmatisierend glatt an der Wurzel weg" u. s. w. Gegen dieses Buch wie über die im Anschlusse daran durch mehrere Hefte von Rossels Rheinisch-westfälischer Monatsschrift veröffentlichten „Ansichten über das Volksschulwesen und was damit zusammenhängt" schrieben die besten Vertreter der preußischen Volksschule; unter ihnen Diesterweg und Harnisch. Dieser, durch seine gesamte Lebensansicht Pustkuchen näher stehend als mancher andere, urteilte: „Man muß es bedauern, daß dieser Mann, der an vielen Stellen so manches wahre Wort sagt, wie von einem bösen Geiste geplagt ist, der ihm ein wunderliches Gaukelspiel mit der Volksschule macht. Sein Grimm gegen alle neuere Schulverbesserung, woran allerdings viel zu tadeln ist, geht so weit, daß er selbst alle Empörungen, Umtriebe und sonstigen geistigen Pestilenzen und Seuchen von ihnen ableitet. Ja, alles, was die Kirche verschuldet, muß die Schule tragen. — Es ist gut, daß er der Schule die Wahrheit sagt, und ich glaube, daß auch manches seiner Worte nützen wird; aber sein Toben und Poltern ist ein unchristliches Eifern ohne Liebe. Er fährt wie ein wütender Bursche in den Wald hinein und hauet ohne weiteres Trockenes und Grünes nieder, weil er bemerkt hat, der Wald wachse zu hoch."

Wie leicht übrigens solche Inzichten wie die Pustkuchenschen den angehäuften Zunder in Brand setzen konnten, hatte gerade Harnisch noch jüngst an sich selbst erfahren. Besonders durch sein warmes Eintreten für die Turnerei während der sog. Breslauer Turnfehde (1818—19) zwischen Franz Passow und Adolf Menzel war er der mißtrauischen Polizei verdächtig geworden. Im Jahre 1820 wurde wiederholte Versagung des erbetenen Urlaubes damit begründet, daß wegen seiner aktenmäßig bekundeten Beziehungen zu Personen schlechtester Tendenz (Jahn, Maßmann, W. Wackernagel) gerichtliche Untersuchung wider ihn erwogen würde. Seinem amtlichen Wirken begegneten seitens des Universitätskurators, dem als Argos im Sinne der Karlsbader Beschlüsse auch Gymnasien und Seminare zu Breslau unterstellt waren, kleinliche Schwierigkeiten. Da Versetzung aus dieser verdrieß-

lichen Lage schließlich beiden Teilen das Beste schien, ward doch Harnischs Antrag, ihn als Pfarrer und Seminardirektor nach Neuzelle in der Niederlausitz gehen zu lassen, nicht bewilligt, da wohl dieser Ort zu nahe an Schlesiens Grenzen zu liegen schien. Sehr wider seinen Willen mußte Harnisch endlich 1821 als Seminardirektor nach Weißenfels übersiedeln. Das Wohlwollen des Kultusministeriums wußte der Versetzung einen durchaus ehrenvollen Anstrich zu geben, und Weißenfels ward durch seinen Direktor wie durch die jüngeren Lehrer, die er sich heranzog (Hentschel, Lüben, Stubba seit 1822), während Harnischs zwanzigjähriger Verwaltung durch ganz Europa berühmt als preußisches Musterseminar. Harnisch selbst indes, obwohl er, innerem Drange folgend, immer mehr der orthodox-konservativen Seite zuneigte und dadurch beim liberalen Lehrerstande nach und nach an Kredit verlor, vermochte das volle Vertrauen der Regierung nicht wiederzugewinnen. Man scheute seine in allen diesen Kämpfen etwas knorrig und wunderlich gewordene Außenseite und wählte, als es 1830 um den Direktor des neuen Berliner Seminares für Stadtschulen sich handelte, statt seiner den Seminardirektor Dr. Adolf Diesterweg zu Mörs für diesen Posten, den der Berufene allerdings erst 1832 wirklich antreten konnte, weil die ebenso groß gedachte, wie dürftig ausgestattete Anstalt erst da leiblich fertig zum Beginn ihrer Arbeit war.

Mit dem Eintritte Diesterwegs in Berlin geschah nicht nur für Preußens Hauptstadt, sondern für den Staat überhaupt ein wichtiger Schritt vorwärts im Volksschulwesen. Seit Beckedorffs Entlassung hatte ihm der rechte Mittelpunkt gefehlt. Der Schulrat Dreist, der zunächst im Ministerium dessen Referat übernahm und bis 1832 führte, um dann als Schulrat nach Köslin zurückzutreten, war wohl ein guter Praktiker und ideal gesinnter Pestalozzianer; aber in der Aktenwelt der Zentralstelle wußte er, scheint es, sich nicht recht zu behaupten. Manche treffliche Maßregel, wie außer der Berufung Diesterwegs nach Berlin z. B. die im Jahre 1832 auf alle jungen Lehrer ausgedehnte zweite Dienstprüfung, war ihm zu verdanken; Beckedorff persönlich zu ersetzen gelang ihm nicht. Seit 1832 stand der Geheime Rat J. L. Kortüm an der Spitze der Volksschule, ein trefflicher Mann, der als Gymnasialdirektor und Schulrat zu Düsseldorf guten Ruf erworben, auch Diesterweg kennen und schätzen gelernt hatte, aber doch nicht eigentlich Fachmann auf diesem Gebiete, sondern zweifellos besser im höheren Schulwesen zu Hause war, das ihn später, seit 1842, allein beschäftigte. Bei dieser Lage der Dinge, da das Gefühl sich immer mehr verbreitete, als fehlte dem Volksschulwesen im Mittelpunkte des Staates der rechte, kräftige, sachverständige Vertreter, war es wichtig und erfreulich, aber auch verhängnisvoll zugleich, daß ihm ein solcher in der Person des Leiters einer einzelnen Berliner Anstalt erstand. Wichtig und erfreulich; denn Diesterweg ist mit Recht von dem westfälischen Volksfreunde und Schulgönner Friedrich Harkort als Lebenswecker der deutschen Volksschule bezeichnet worden. Es ist wesentlich sein Werk und Verdienst, wenn der preußische Volksschullehrer-

stand als Stand mit ausgeprägtem Standesbewußtsein und kräftigem geistigem Streben auch fernerweit und mehr als je den Kern der deutschen Lehrerschaft bildete und unter dem mancherlei Drucke der folgenden Jahrzehnte nicht erlahmte. Es mag wahr sein, daß man nach Aussprüchen seiner späteren Jahre Diesterwegs Verhältnis zu Pestalozzi und seiner Schule oft enger aufgefaßt hat, als es von Haus aus war. Manchen scharfen Hieb der Kritik hat er auch nach dieser Seite hin erteilt. Aber die Nachtreter der Rationalisten und Philanthropen schonte er ebensowenig; und es bleibt doch immer sein Verdienst, die großen, aber vagen und vieldeutigen Anregungen der Pestalozzischen Pädagogik in praktische Bahnen geleitet und in handliche Münze umgeprägt zu haben. Verhängnisvoll war dennoch seine Berufung; denn das Wandern des Schwerpunktes aus dem natürlichen Mittelpunkte an eine abseits liegende Stelle mußte naturgemäß das Ganze erschüttern. Wo eine so scharf ausgeprägte, herrische, selbstbewußte und darum zu jeder Art Gefolgschaft ungeeignete Persönlichkeit wie Diesterweg an Ort und Stelle zwei nicht immer am selben Strange ziehende Behörden — Provinzialschulkollegium und Ministerium — über sich hatte, konnten Reibungen kaum ausbleiben. Dazu kam Diesterwegs nervöse Reizbarkeit, die im großstädtischen Verkehre und in Wechselwirkung mit seiner geistsprühenden, aber allzu betriebsamen litterarischen Thätigkeit stets zunahm. Wer will heute noch diese litterarische Thätigkeit unglücklich nennen, wo am Tage liegt, wie viel Gutes ihr unmittelbar und mittelbar doch auch entsprossen ist? Aber damals galt sie keineswegs bloß seinen Gegnern dafür, sondern entfremdete ihm und seiner Sache, ja der Volksschule und ihrer Lehrerschaft, in der sie vielfach noch karikierenden Abklatsch und Nachhall fand, manchen natürlichen, schwer entbehrlichen Bundesgenossen und Eidhelfer gerade aus den besten Kreisen der Nation, besonders unter den Männern der Wissenschaft und der Kirche. Wozu auch diese leidenschaftlichen Invektiven gegen das angebliche Verderben an den deutschen Universitäten, gegen die Hoffart der sogen. Litteraten, die gewiß vorhanden, aber doch nur Kehrseite tüchtiger Eigenschaften war und andererseits ebenso unleugbar in dem beschränkten Dünkel mancher seiner seminarisch gebildeten Schützlinge ihr Gegenstück fand? Wozu die oft wiederholte Anzapfung der Gymnasien und ihrer Lehrer? Gewiß war Diesterwegs Caeterum censeo ihnen gegenüber, das Dringen auf pädagogische Schulung ihrer Lehrer, an sich berechtigt. Allein die Übertreibung, die seine Worte fast so klingen läßt, als komme es ihm auf wissenschaftliches Studium kaum noch an, war vom Übel, die Unterscheidung zwischen Gymnasium und Realschule in dieser Hinsicht durch nichts berechtigt, die Gegenüberstellung des unmethodischen, hilflosen Gymnasiallehrers und des praktischen, methodisch sicheren Volksschullehrers nach beiden Seiten verzeichnet und gerade für den Volksschullehrer einschmeichelndes Gift. Freilich hat Diesterweg nicht verhehlt, daß der Stand der Volksschullehrer zu seiner Zeit in der Mehrzahl seiner Glieder noch lange nicht war, was er sein und werden sollte. Im persönlichen Umgange

soll er gerade in dieser Hinsicht recht schroffe Kritik mit Vorliebe geübt haben. Aber, daß er mitgeholfen hat, jenen Geist eitler Selbstzufriedenheit im preußischen und deutschen Schulmeister großzuziehen, der diesem tief im Blute steckt und bis heute sein Ansehen oft genug gefährdet, ist schwerlich zu leugnen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient noch Diesterwegs Verhalten gegenüber den religiösen und kirchlichen Angelegenheiten seiner Zeit. Achtbaren Mannesmut und unerschütterliche Treue gegen sich selbst muß ihm jeder auch auf diesem Gebiete lassen, Tugenden, von denen seine Zeit und sein Lebenskreis ihm oft genug das häßliche — doch vielleicht oft zu rasch von ihm geargwöhnte — Gegenteil vor Augen stellten. Aufrichtige Frömmigkeit des eigenen Herzens ihm abzusprechen, hat wohl auch nur die Hitze der Polemik hie und da verleitet. Die Schüler aus Mörs wie aus Berlin gedachten noch lange gern der eindringlichen und erbaulichen Andachten, mit denen ihr Direktor die Tagesarbeit am Seminare zu beginnen und zu weihen pflog. Indes das Auftreten des berühmten Didaktikers nach außen hin bot doch manches, was — die geschichtlich gegebene kirchlich-christliche Grundlage des deutschen Volkslebens und die Notwendigkeit sie festzuhalten einmal vorausgesetzt — nicht bloß blinden Zionswächtern und fanatischen Buchstabenknechten anstößig sein mußte. Besonders fehlt es Diesterwegs Art, sich zu äußern, in dieser Hinsicht gar sehr an Zusammenhang und Einklang. Man mußte ihn sehr genau kennen, um aus seinen Reden und Schriften außer einzelnen sehr allgemeinen Grundbegriffen als inneres Band in religiösem Betrachte etwas anderes als das Interesse des Widerspruchs gegen jede Gebundenheit durch geschichtliche Tradition herauszufinden. Auch muß man wohl einräumen, daß in diesem Stücke wie in dem demokratischen Beigeschmacke seiner in der Hauptsache stets preußischen und deutschen Politik die Gewohnheit des beständigen Streitens in Schutz und Trutz ihn immer schroffer und radikaler werden ließ. Scharf, um nicht weiter zurückzugreifen, zieht er 1836 in der Dänischen Reise gegen den seichten, geistesflachen Rationalismus zu Felde, den er geradezu eine religiöse Verirrung nennt und dem er — in sehr drastischer Schilderung seiner Unterrichtsweise „Verstandeskälte und sentimentale Salbaderei" vorwirft. „Ehemals," sagte er, „zog ich gegen Angriffe, die gegen Dinter und seine Schüler auch in der Hinsicht, von der hier die Rede ist, gemacht wurden, los, weil ich in den Angriffen Ungerechtigkeit und Übertreibung sah. Seitdem ich aber in verschiedenen Gegenden Deutschlands auf die beiden namhaft gemachten Verirrungen stieß, begriff ich die Feindseligkeit, mit welcher diese Katechetik verfolgt wurde. Es geschieht ihr ganz recht!" Vom seichten, geistesflachen Rationalismus unterscheidet er einen wahren, echten, ewigen Rationalismus. Jener heißt ihm Tyrann, Vampir, Samum, Wechselbalg. In seiner wahren Jammergestalt ist er Schleiermachern erschienen. Durch dessen Reden über die Religion ist jene traurige Öde verschwunden, sind religiöses Gefühl und Leben wieder vom Tode erstanden. „Aber noch geht dieser negierende Geist wie ein ver-

lockendes Gespenst in untergeordneten Lebenskreisen um, und er durchwühlet noch an gar vielen Orten die Eingeweide des Volkes. Gar mancher unbefangen strebende Mensch wird bei seiner Halbbildung seine Beute.“ Ein andermal — im zweiten Flughefte über: „Die Lebensfrage der Kultur“ vom selben Jahre — bekennt er: „Unsere göttliche Religion enthält alles. Wer sie nicht schätzt, der gehe in die Höhlen des Unglücks, wo Menschen schmachten, und frage sich, ob irdische Mächte im stande sein werden, den Sterblichen aufrecht zu erhalten. Nichts als die Religion, nichts als das Christentum! Denn daß es hier nicht (geht?) mit einer Naturreligion, mit dem Stoizismus, der allenfalls auf dem Schlachtfelde oder in Bürgerkriegen, wo die Thatkraft gilt, ausreicht, daß nur die Religion des Kreuzes die geängstigten und zerschlagenen Menschenherzen tröstet und beruhigt: das liegt auf flacher Hand. — Was soll sie aufrecht halten, was hält sie aufrecht in den kalten Tagen und langen Nächten? Die Religion, das Psalmbuch, das Gesangbuch, die Bibel; — der Glaube an den, der gesagt hat, daß der Vater im Himmel selbst den Sperling auf dem Dache bedenke, hält sie aufrecht. Es ist eine Kraft Gottes, selig zu machen alle, die daran glauben!“ Bei diesem Standpunkte ist recht kräftiger Einspruch denkbar wider alle Art Glaubenstyrannei; auch Schleiermacher war nie gewillt, sich solcher zu beugen. Aber schwer ist zu fassen, daß derselbe Schulmann weiterhin jeden konfessionellen Religionsunterricht verwarf und unter Berufung auf die vorschleiermacherischen Koryphäen des Rationalismus verlangte, daß nur dasjenige, „worüber die gesamte kultivierte Menschheit einig ist“, — und was wäre das als einige abstrakte Sätze! — den Kern aller religiösen Lehre für die Jugend bilden sollte! Welche Wirrnisse mußten nicht folgen, wenn dieser lebhafte, streitbare und rücksichtslose Meister mit solcher schillernden Dialektik, für deren innere Widersprüche die eigene kritische Urteilskraft wenig geschärft war, mitten unter seine Schüler trat, die er wie urteilsreife Männer ins Vertrauen zu ziehen liebte und damit, wie begreiflich, ganz für sich gewann und mit sich hinriß.

Nun denke man sich diesen unbändigen Lebenswecker unter dem Regimente Friedrich Wilhelms III.! Einst für Pestalozzi gewonnen, dann durch Snethlages Polemik wider den Schweizer stutzig geworden und allmählich durch die unaufhörlichen Streitereien gegen das Schulwesen überhaupt verstimmt, empfand dieser auch im Alter zwar noch den guten Ruf des preußischen Schulwesens angenehm, aber mehr noch die Sorge, daß „das Wissen über die Grenzen des Standes und Berufes hinaus seine Preußen vorlaut und anmaßend machte“. Er beklagte den „trüben Geist der Unruhe und Aufgeregtheit, der Zerrung und des Jagens“, der, wie er meinte, über das mitlebende Geschlecht gekommen war. In solcher Zeit und Lage mußte ein Mann wie Diesterweg gegen oben schief zu stehen kommen; und das desto mehr, je mehr er der gefeierte Held des unzufriedenen Lehrerstandes wurde, dessen Interessen in Bezug auf würdigere Stellung zur Kirche und Geistlichkeit wie auf bessere staatliche Fürsorge für sein kärgliches Einkommen er bei jeder Gelegen-

heit vertrat, ohne ein Blatt vor den Mund zu nehmen. Dennoch wurde der berühmte Pädagog des Tages unter dem Ministerium Altenstein vorsichtig geschont. Es scheint, daß er an Kortüm und dem Bischofe Roß, rheinischen Bekannten von Mörs her, im Ministerium thätige Gönner hatte. Diesterwegs Verhältnis zum Provinzialschulrate Otto Schulz, einem anerkannt tüchtigen und verdienten Schulmanne, der aber für Diesterwegsche rheinische Beweglichkeit als echter Pommer unzugänglich war, auch sonst als etwas schwierig im amtlichen Verkehre galt, hatte in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre sich unleidlich gestaltet. Da wurde (1839), ohne näheres Eingehen auf die Ursachen der Zwietracht, die Aufsicht über das Seminar vom Ministerium einem anderen Schulrate, Lange, übertragen, zu Schulz' nicht unberechtigtem Verdrusse. Zur Begütigung wurde diesem eröffnet, daß man Diesterweg als krankhaft erregt und darum besonderer Rücksicht bedürftig ansähe. Enger schürzte der tragische Knoten sich, als 1840 nach Altensteins und Friedrich Wilhelms III. Tode Friedrich Wilhelm IV. König und Johann Albrecht Friedrich Eichhorn (1840) Kultusminister, der bisherige Provinzialschulrat zu Koblenz, Gerd Eilers (1841), vortragender Rat des Ministers in Schulsachen wurden. Dem neuen Könige nach seinem christlich-romantischen und dabei feierlich monarchischen Sinne war der rationalistische, demokratische, sarkastische Diesterweg, dem die ganze liberale Lehrerschaft anhing, bald persönlich ein Dorn im Auge. Ungeschickte Parteinahme, wie die des vielgenannten, an sich tüchtigen und ehrlichen, aber überreizten und eigenwilligen Lehrers Wander zu Hirschberg (Schlesien) in seinem „Geschmähten Diesterweg" (1843), schürte den Brand. Es ist bekannt, wie die Sache auslief. Nachdem das Pestalozzijubiläum 1846 Diesterweg eben Gelegenheit gegeben hatte, durch begeisterte Erneuerung des Andenkens an den verdienten Patriarchen der neueren, auch der preußischen Schule und durch Anstoß zur Gründung trefflicher Wohlthätigkeitsanstalten in Pestalozzis Sinne und auf Pestalozzis Namen neues Verdienst zu erwerben, das seinen Namen nur noch volkstümlicher machte, und das auch die Regierung freudig hätte anerkennen können und klüglich sollen, ward ihm unter übertreibenden Vorwürfen nur die Wahl gelassen zwischen dem Übergang in ein für ihn ungeeignetes Amt — die Leitung der Berliner Blindenanstalt — oder Stellung zur Disposition mit vollem Gehalte. Er entschied sich für diesen Weg (1847), der wenige Jahre später zu seiner gesetzmäßigen Pensionierung führte, da der inzwischen über das sechzigste Lebensjahr hinausgeschrittene Mann auch als Schulrat außerhalb Berlins sich nicht verwenden lassen wollte. Diesterweg setzte seine schriftstellerische Thätigkeit eifrig fort; zu den „Rheinischen Blättern" kam noch das „Pädagogische Jahrbuch". Als unerbittlicher Gegner der Regulative von 1854 wird er noch weiterhin zu nennen sein. So lag seine Kraft nicht brach; aber wie anders hätte es sein können, wenn so viel Begeisterung für die deutsche Volksschule, so viel Sachkunde und Thatkraft nach so viel versprechendem Anfange in friedlicher Arbeit der heiligen Sache hätte dienen

dürfen, statt in halb persönlicher Polemik und gereizter Opposition sich zu verbittern und zu verzehren!

Diesterwegs Entfernung aus dem Amte war ein Pyrrhussieg für den Minister Eichhorn. Als alter Freund und Verehrer Schleiermachers, als Vertrauter und Vertreter des Freiherrn vom Stein in den schlimmsten Tagen der französischen Übermacht, als Freiwilliger von 1813, als geschickter und thatkräftiger Vertreter deutscher Interessen in der Steinschen Zentralverwaltung der eroberten deutschen wie der Altensteinschen Verwaltung der besetzten französischen Gebiete, als diplomatischer Mitbegründer und eifriger Förderer des Zollvereines brachte dieser persönlich hochehrenwerte Staatsmann Oktober 1840 in sein Ministerium den besten Ruf und Namen mit, um in dessen mehr als siebenjähriger Dauer gründlicher als einer seiner Vorgänger oder Nachfolger Sympathie und Vertrauen zu verscherzen. Es wäre unbillig, bei Beurteilung seiner Thätigkeit zu übersehen, wie schwierig die übernommene Aufgabe war. Immer ungeduldiger pochte das preußische Volk auf Gewährung der längst versprochenen repräsentativen Konstitution; immer unwilliger ertrug es die Bevormundung durch Polizei und Zensur. In religiöser Hinsicht hatten die Gegensätze sich schärfer und schärfer zugespitzt: einerseits die hyperkritischen Junghegelianer, David Friedrich Strauß, Ludwig Feuerbach, Arnold Ruge an der Spitze, die kaum noch christlich heißen konnten oder auch nur wollten; andererseits eine unwissenschaftliche hyperkirchliche Partei, die der gewissenhaften Arbeit der modernen Kritik jede gerechte Würdigung versagte und offen alle Gewalt und Herrschaft in der evangelischen Kirche und Schule an sich zu reißen versuchte. Es ist unrichtig, wenn man Eichhorn ohne weiteres dieser letzteren Partei zurechnet; auch ihr hat der Mann der positiven Union und Patron der Vermittlungstheologie es nicht recht machen können. Auch darf man nicht verschweigen, daß in der Schule, besonders auch in der Volksschule, verbündet mit der allgemeinen Unzufriedenheit, vielfach ein maßloser Radikalismus sich geltend zu machen suchte.

Man muß in das einschlägige Schrifttum jener Tage, das uns bis zur Unverständlichkeit fremd geworden, sich eigens vertiefen, um zu erkennen, in wie abschreckender Gestalt der von Diesterweg selbst in thesi so scharf gezeichnete, aber in praxi nicht ebenso scharf abgewiesene vulgäre Rationalismus noch in der Schule umging. Als Proben will ich nur drei Bücher und zwar solche ohne eigentliche polemische Tendenz anführen. Man betrachte das „Handbuch der Biblischen Geschichte" vom Pastor Klein zu Hermannsacker, Grafschaft Stolberg-Roßla, 1835 im Waisenhause zu Halle erschienen und dem Minister von Altenstein gewidmet. Wenn Laban seine Tochter Rebekka fragt: Willst du mit diesem Manne ziehen? (Genes. 24, 58), so folgert der verständige Exeget daraus die Lehre für seine Dorfjugend: Eltern sollen erwachsene Kinder nicht wie Unmündige behandeln! Isaak eilt der Rebekka entgegen und nimmt sie zum Weibe. Die Kinder sollen

daraus entnehmen: Lerne warten! — und: Es bleibt bedenklich, sich mit einer Person zu verehelichen, die man nicht kennt! Bei Abrahams häuslichen Verdrießlichkeiten mit Hagar und Sara ergeht die Lehre: Bei uns Christen darf jeder nur eine Gattin haben, weil dabei der häusliche Friede am besten gedeiht! Ans Weihnachtsevangelium (Lukas 2) schließt dieser christliche Katechet unter anderem die altklugen Betrachtungen — wegen der Schatzung des Augustus: Ohne Abgaben kein Staat! — wegen der Krippe im Stalle: Man muß bisweilen auf gewohnte Bequemlichkeiten verzichten können; wie wäre es Maria ergangen, wenn sie sich in ihrem früheren Leben verweichlicht hätte! Jesu Fasten und darauf folgende Versuchung in der Wüste lehrt uns: Überlade dich nicht mit Speis' und Trank! — und: Man muß nicht immer in Gesellschaft sein wollen! — Mit diesem Buche halte man die poetische Anthologie des hannoverischen Abtes und Konsistorialrates Hoppenstedt „Gesangbuch für Schulen" und das Lesebuch des hessendarmstädtischen Oberkirchenrates Wagner („Lehren der Weisheit und Tugend") zusammen, beide Lieblingsbücher ihrer Zeit, die um 1840 noch weit verbreitet waren; und dann frage man sich: Wenn das geschieht am grünen Holze, was will am dürren werden? Wenn hochgebildete, angesehene Geistliche dem Volke und der Jugend solche Speise boten, was mag von mangelhaft vorgebildeten, gegen Staat und Kirche aufgebrachten und verhetzten Lehrern manchmal aufgetischt sein?

Noch sei an Dinters Schriften, die vielumstrittene „Schullehrerbibel", die „Bibel als Erbauungsbuch für Gebildete" — von ihm wenigstens begonnen — und sein von ihm selbst beschriebenes Leben erinnert. Es ist gewiß für uns Entfernte nicht schwer, das Ehrenwerte und Tüchtige des Mannes neben aller bei einem Manne seiner Stellung und Bildung für uns unfaßbaren Plattheit zu würdigen. Man denke sich aber diese Plattheit und Gewöhnlichkeit von kleinen Geistern als das Eigentliche und Wahre an ihm aufgefaßt und ins Bizarre übertrieben, und man wird nicht umhin können, mit Diesterweg einzuräumen: In solchen Händen wird die erhabene Kunst der Katechetik zur Karikatur. Besser der schlichteste, herzliche und gemütvolle Unterricht als solches Räsonnieren. „Das wahre Leben stammt nicht aus dem Verstande. — Ihn zum Meister machen wollen heißt: dasselbe vernichten und die Fülle der unendlichen Welt umwandeln in abstrakt-mathematische Körper. Allen lebendigen, naturkräftigen Menschen ist solches Beginnen mit Recht ein Greuel, und es läßt sich ganz gut begreifen, wie sie dadurch nicht nur veranlaßt werden, gegen das hohle Verstandeswesen zu Felde zu ziehen, sondern sich gegen den Verstand selbst einnehmen zu lassen und dadurch — in ein anderes Extrem zu verfallen. Aber darin, daß sie dem Verstand nicht das Primat im Leben zuerkennen, sondern den unmittelbaren Empfindungen, den Gefühlen, den aus der Tiefe des Gemüts entspringenden Antrieben, daß sie die Religion nicht auf den Verstand basieren und nicht durch ihn zu ihr hinführen wollen: darin haben sie vollkommen recht." In diesem Urteile Diesterwegs (Dänische Reise) liegt

zugleich Erklärung und Kritik der gesamten Eichhornschen Schulpolitik. Sie war in ihrer negativen Seite nicht durchaus unberechtigt. Aber zu ihrem Unglücke war sie nur oder fast nur negativ orientiert. Dies mindestens auf dem Gebiete der Volksschule, wo ihr alle große Gedanken und alles Vertrauen zur guten Sache wie zu dem tüchtigen Kerne ihrer Vertreter und alles Verständnis für eine kritische und liberale Ansicht fehlte, die im echt Schleiermacherischen Sinne mit gewissenhafter Kritik das Positive des christlichen Glaubens und der hingebenden Treue gegen König und Vaterland zu vereinigen wußte.

Noch mehr als auf den Minister selbst paßt diese Signatur auf seinen einflußreichsten, von ihm selbst erkorenen Ratgeber, den Geheimen Rat Gerd Eilers (1788—1863), von dem hier noch kurz die Rede sein muß, obwohl in der Geschichte der Volksschule die Zeit seiner Leitung nur einer rasch vorüberziehenden und in nichts zerfliegenden Wolke gleicht. Durch seine breit angelegte, aber ihres vielseitigen kulturgeschichtlichen Inhaltes und ihrer biederen Offenheit wegen lesenswerte Autobiographie „Meine Wanderung durchs Leben" hat er sich selbst hinreichend geschildert. Aus altem ammerländischem Bauerngeschlechte stammend hat er, obwohl durch wechselvollen Lebensgang vielseitig angeregt und zu aristokratischem Verkehr emporgehoben, doch stets einen gewissen Bauernstolz und ein bäurisches Vorurteil gegen jede Art philosophischer Grübelei und zweifelsüchtiger Kritik festgehalten. Persönlich voll dankbarer Innigkeit zu seinem Lehrer und Landsmanne, dem rationalistischen Historiker Schlosser, aufblickend, auch in Schleiermacher nicht bloß den Besieger des Rationalismus, sondern ebenso den ganzen unerschrockenen Mann und Patrioten verehrend, fand er doch noch mehr sein Ideal im Freiherrn vom Stein, dem er 1813—15 in Frankfurt näher treten durfte, und der, wie er meint, sich nie „etwas daraus gemacht haben würde, ein Dutzend Rationalisten extra statum nocendi zu setzen". Zu offiziöser publizistischer Thätigkeit vom eben ernannten Minister Eichhorn nach Berlin gerufen, verschmähte er diesen Posten und ward nun als Hilfsarbeiter, bald vortragender Rat und rechte Hand des Ministers, dort festgehalten. Über den Gang des Schulwesens hatte er als Gymnasiallehrer zu Bremen, Gymnasialdirektor zu Kreuznach, Provinzialschulrat zu Koblenz sich sehr bestimmte Ansichten gebildet, die der liberalen öffentlichen Meinung stracks zuwiderliefen. Er formuliert sie als alter Herr selbst: „Unsere Bildungsanstalten für Lehrer an den Volksschulen und an den Gelehrtenschulen lehren zunächst und hauptsächlich nicht das, was der Lehrer wissen muß, dagegen vieles, was sie über ihre Bestimmung hinaustreibt. In unseren Volksschulen fand man im Jahre 1848 viel mehr auf- und über das Ziel hinausgeblasene Lehrer, in den Gelehrtenschulen viel mehr hochmütige, unzufriedene, unlustige Lehrer, auch viel mehr kleinmeisterliche Pedanten ohne alle Begeisterung als dreißig Jahre früher." Besonders hart urteilt und urteilte er schon 1840 über die Volksschule und ihre Lehrer. Er beruft sich unter anderem auf Jakob Grimm, der gesagt hat: „Es ist nicht un-

bekannt, welcher Zusammenhang zwischen unruhigen Schullehrern, Kommunisten und Proletariern (1848) fast durchgehends stattfand und nicht ohne Gefahr für die Gemeinden bleiben konnte; den schlüpfrigen Abweg selbst betretend, trugen sie eifrig dazu bei, das Volk auf ihn zu verleiten." Im Anschluß an dies Citat fährt er fort: „Ich habe viele dieser hochmütigen und ganz verdrehten Leute in den Schulen selbst kennen gelernt und kann also die Wahrheit dessen, was Jakob Grimm sagt, aus eigener Erfahrung bestätigen; ja ich könnte noch Schlimmeres, was ihre Wirksamkeit in den Schulen angeht, hinzufügen. Dieses nicht genug zu beklagende Übel ist aus den Schullehrerseminarien hervorgegangen, die ihrerseits ihr Dasein verkehrten und verderblichen Ideen von Hebung der Volksbildung zu verdanken haben." Man kann Eilers' Urteil über Diesterweg sich hiernach leicht denken; es ist oft genug nachgedruckt worden. Er hatte ihn schon um 1815 in Frankfurt a. M. kennen gelernt und läßt der idealen Gesinnung alle Gerechtigkeit widerfahren, in der Diesterweg den Kampf selbst mit überlegenen Mächten nicht scheute, von denen er glaubte, sie wollten nach wie vor das Volk in Dummheit und Knechtschaft erhalten; ebenso seiner seltenen Geschicklichkeit in methodischer Unterrichtserteilung. Aber für segensreich konnte er des Mannes Wirken, zumal in Berlin, gewissermaßen am Musterseminare für die ganze Monarchie, nicht halten. Es machte „stets einen höchst widerlichen Eindruck auf ihn, wenn er so einen anmaßenden, hochmütigen, verbildeten, dem christlichen Glauben entfremdeten Schulmeister aus Diesterwegs Schule in einer Dorfschule erblickte". Es konnte daher, wie er selbst einräumt, niemand inniger von der Notwendigkeit überzeugt sein, den Hochmeister dieser verstiegenen Pädagogik außer amtlicher Wirksamkeit zu setzen, als er; aber „mit der Art und Weise, wie dies geschehen sollte, war er keineswegs einverstanden. Denn er mußte anerkennen, daß jener immer derselbe geblieben war und nach Ausweis der Akten bis dahin in seinem Amte sich nichts hatte zu schulden kommen lassen, was harte Maßregeln auch nur im entferntesten hätte rechtfertigen können". Diesterweg selbst hat denn auch Eilers während der unseligen Verhandlungen besonderes Vertrauen und noch nachgehends Dank für seine und der Seinigen persönliche Stellung zu ihm und seinem Schicksale bezeigt. Man mag das anerkennen. Man wird nach anderer Seite noch weiter gehen müssen. Eilers' Zeugnis über den damals im preußischen Lehrerstande verbreiteten bedenklichen Ton kann der Geschichtschreiber nicht einfach beiseite schieben, zumal da es von vielen Zeitgenossen — auch theologisch und politisch ihm so fern stehenden wie Jakob Grimm, F. W. Thiersch, W. H. Riehl u. a. — bestätigt wird. Es muß neben dem warmen Lobe des trefflichen Friedrich Harkort (1793—1880: „Bemerkungen über die preußische Volksschule und ihre Lehrer;" Hagen 1842) u. a. registriert werden. Die Wahrheit liegt gewiß in der Mitte. Aber, daß man in kritisch erregter Zeit die preußische Volksschule und ihre Lebensquellen, die Seminare, einem Manne auslieferte, der sie — und in zweiter Reihe die gelehrten Schulen in ihrer spezifisch preußischen,

durch Wilhelm von Humboldt, Süvern, Johannes Schulze bestimmten Gestalt — als Eiterbeulen am Körper des Staates, als die eigentliche Materia peccans der krankenden Nation ansah, ist und bleibt ein ungeheurer Mißgriff, der die vorhandenen Gegensätze nur noch verschärfen, die Gemüter verbittern, das Knäuel nur noch ärger verwirren konnte. Daß überdies der Mißgriff kein zufälliger war, vielmehr Eilers' Ansichten bis zum Könige hinauf bewußten Beifall fanden, dafür sprachen unzweideutige Anzeichen. Keines deutlicher als das in einem Einzelfalle durch Kabinettsordre vom 16. Mai 1844 bekundete und bald durch Ministerialerlaß vom 12. Januar 1845 verallgemeinerte Bestreben, gefügigeren Ersatz für den Lehrerstand durch ausgediente Unteroffiziere zu gewinnen, die an den Seminaren einige Zeit hospitieren sollten. Ein Versuch, der lauten Beifall bei einzelnen Parteigängern der Regierung und einzelnen Veteranen von 1813, dagegen einhelligen Widerspruch beim Lehrerstande wie bei allen aufrichtigen Freunden der Volksschule und — überraschend für seine Urheber und Anwälte — kein Entgegenkommen bei den Unteroffizieren selbst fand.

Ein Glück noch, daß der Mann, den Eilers aus dem Rheinlande als erprobten Gesinnungsgenossen sich nachzog, der Seminardirektor Ferdinand Stiehl (1812—78), Hilfsarbeiter seit 1844, vortragender Rat seit 1848 im Kultusministerium, im tiefsten Grunde wesentlich anders zu Schule und Seminar stand. Während bei Eilers die Abneigung mehr und mehr den Instituten als solchen in ihrem einmal gegebenen, historischen und spezifisch preußischen Bestande galt, war es Stiehls höchstes Streben, durch tiefgreifende Reform im echt altpreußischen, kirchlich und politisch konservativen Geiste, wie er ihn verstand, der preußischen Volksschule den historischen Zusammenhang, dem Seminare den ernstlich gefährdeten Bestand zu retten. Darauf wird noch im folgenden zurückzukommen sein. Fürerst trat bei dem innigen Einverständnisse beider Männer in religiösen wie politischen Grundansichten Stiehl nur als Schildknappe der Eilersschen, hemmenden und einschränkenden Thätigkeit hervor. Ja gemäß seiner jugendlichen Thatkraft und seiner ganzen wuchtigeren Art scheint er in den letzten Jahren des Eichhornschen Ministeriums mehr als Eilers selbst die treibende Kraft bei den Vorstößen gewesen zu sein, die vor allem den preußischen Lehrerstand gegen den Minister aufbrachten: der Entlassung Diesterwegs und der dieser bereits vorausgegangenen Auflösung des Breslauer evangelischen Seminares (Februar 1846). Diese erschien äußerlich als Folge vorgekommener arger Unbotmäßigkeiten der Seminaristen gegen den Direktor Gerlach. Allein in Lehrerkreisen war man — schwerlich ganz ohne Grund — überzeugt, daß die eigentliche Ursache des inneren Verfalles nicht in der Wirksamkeit der beiden allgemein verehrten Lehrer lag, die bei diesem Anlasse für immer aus dem Seminardienste verdrängt wurden, sondern in Mißgriffen der Regierung und der Anstaltsleitung, die schon länger das Wirken dieser Männer lähmten. Mit herbem Verdrusse sah der tüchtige schlesische Lehrerstand aus der Schule

Harnischs und seiner Nachfolger Hientzsch und Schärf eine Anstalt schimpflich enden, die seit 1767 in Ehren bestanden hatte, und deren Name mit den lichtesten Lenztagen der preußischen Volksschule eng und ruhmvoll verknüpft war.

Als positive Leistungen des Ministeriums Eichhorn für die preußische Volksschule sind endlich noch zwei hervorzuheben. Unterm 30. Januar 1842 ward nach Analogie einzelner älterer derartiger Versuche angeordnet, daß die evangelischen Predigtamtskandidaten, denen später die allgemein festgehaltene pastorale Ortsschulaufsicht von selbst zufallen mußte, und die doch oft an didaktischer Fertigkeit und Einsicht, wie anerkannt wird, „in hohem Grade hinter den Schullehrern zurückstanden", vor dem zweiten theologischen Examen sechs bis acht Wochen ein Lehrerseminar besuchen sollten. Gut gemeint und in vielen Fällen anregend für die jungen Theologen, genügt doch dieser bis heute festgehaltene Seminarbesuch zweifellos nicht entfernt, um künftige Schulaufseher vorzubilden. Sodann gelang es endlich (11. Dezember 1845), die „Schulordnung für die Elementarschulen der Provinz Preußen" unter Dach zu bringen, die seit 1829 Gegenstand der Verhandlung gewesen war. Zwar von Überweis eines beträchtlichen Provinzialschulfonds aus Staatsmitteln, wie anfangs der Landtag gebeten, war nicht die Rede, ebensowenig von Regelung des Schulwesens nach einem durchgreifend neuen Plane, wie der freimütige und schulfreundliche Oberpräsident von Schön vorgeschlagen hatte. Man heftete den neuen Lappen auf das alte löcherige Kleid des Feudalwesens wie im Allgemeinen Landrechte, soweit es vom Volksschulwesen handelt, und normierte die Einkünfte der Lehrer — dürftig genug — nach dem schon halb veralteten Maßstabe patriarchalischer Naturalwirtschaft. Allein es waren doch dort nun sichere gesetzliche Grundlagen der Schulunterhaltung und der Lehrerbesoldung gewonnen. So zufrieden war man im Ministerium mit diesem Werke, daß man mit Allerhöchstem Beifalle (29. Mai 1847) den Plan faßte, zwar das allgemeine Unterrichtsgesetz weiter zu verschieben, aber die bereits 1819 neben diesem beabsichtigten Provinzialschulordnungen auch für die anderen sieben Provinzen in Angriff zu nehmen. Die Entwürfe wurden fertiggestellt zur Vorlage an die Landtage. Die Märzstürme des Jahres 1848 ließen es nicht weiter kommen. Ihnen fiel zunächst der Minister Eichhorn zum Opfer, und bald nachher wurde Eilers — minder rücksichtsvoll als Diesterweg im Jahre zuvor — mit halbem Gehalte zur Disposition gestellt.

Bevor wir auf das Jahr 1848 und seine weiteren Folgen eingehen, müssen wir nun Umschau in den übrigen deutschen Staaten halten und wenigstens das Bemerkenswerteste aus ihrer Volksschulgeschichte bis zu diesem Jahre hervorheben.

Auch im Königreiche Bayern dauerte das redliche Bemühen um die anfangs

des Jahrhunderts begonnene Schulreform über den Eintritt der neuen Zeit und über den durch Fürst Metternichs Einfluß herbeigeführten Sturz des Reformministers Grafen Montgelas (1817) fort. Schon im Jahre 1815 war den Kreisschulbehörden im diesseitigen älteren Staatsgebiete die Zuständigkeit, besonders auch in Bezug auf Besoldung, Anstellung und Beförderung der Lehrer, erweitert. Unmittelbar nach Beginn des neuen Ministeriums Graf Rechberg erfloß (17. August 1817) eine neue Ordnung für das Schulwesen der bayrischen Pfalz. Volks- und städtische Bürgerschule bei Schulpflicht vom sechsten bis zwölften (bei Knaben dreizehnten) Lebensjahre mit sonntägigem Fortbildungs- und weiblichem Handarbeitsunterrichte wurde vorgeschrieben, womöglich auch gewerblicher Zeichenunterricht in Städten, Unterricht in Gartenpflege und Obstbau auf dem Lande. Als Minimum des Einkommens für ordentliche Lehrer ward der Jahresbetrag von 300 Gulden festgesetzt, für Beschaffung der Mittel das Eintreten der neu errichteten Kreisschulfonds und mittelbar der Staatskasse planmäßig geordnet. Für geeignete Vorbildung der Lehrer sorgte man durch Begründung eines neuen Seminares in Kaiserslautern (1818), an dem bald auch für bereits angestellte Lehrer Fortbildungskurse stattfanden. Das Generale vom 3. Oktober 1822 befahl, forthin in den bayrischen Volksschulen nur solche Bücher zu benutzen, die im staatlichen Zentralbücherverlage gedruckt wären; 1823 schrieb ein Gesetz vor, daß forthin alle in Volksschulen anzustellenden Lehrer ihre Bildung in den Schullehrerseminarien zu suchen hätten, deren Zahl dieserhalb von sechs auf sieben vermehrt ward. Die Regierung König Ludwigs I. brachte unter dem Ministerium des Fürsten Ludwig von Öttingen-Wallerstein 1831 erhöhten Staatszuschuß für allgemeine Volksbildung und 1832 eine Gehaltsskala für Lehrer an Volksschulen, deren Minima zwischen 150 Gulden jährlich für sogen. Abstanten und 200 für eigentliche Lehrer auf dem Lande, bis zu 400 in Städten erster Klasse lagen. Daneben verordnete der Landtagsabschied von 1831 genaue Statistik der Volksschulen und Übersicht der zum Ausbau des Volksschulwesens noch erforderlichen Beträge; wobei dann freilich Bedarfssummen zu Tage kamen, denen gegenüber Kraft und Mut der Regierung allmählich erlahmte. Ein bleibendes Denkmal setzte das Ministerium Öttingen sich endlich auf diesem Gebiete durch Erlaß des Regulatives für die Bildung der Volksschullehrer vom 31. Januar 1836, das dreijährige Präparation vom vierzehnten bis siebzehnten Lebensjahre bei ausgezeichneten Lehrern auf dem Lande oder in kleineren Städten empfahl, zweijährigen Seminarbesuch mit Abgangsexamen und nach dreijähriger Probezeit eigentliche Lehramtsprüfung vorschrieb. Bald nachher machte der Fürst von Öttingen dem Minister Karl von Abel (1837—47) Platz, dessen klerikale und wenig schulfreundliche Tendenz in Bayern ähnliche Spannung und Verbitterung hervorrief, wie sie gleichzeitig in Preußen eintrat. Selbst die Vermehrung der Seminare um zwei neue Anstalten (Speyer 1838 und Schwabach 1843) war wohl vorzugsweise durch das Bestreben bedingt, die

konfessionelle Trennung der Seminaristen strenger als bisher durchzuführen. Kurz vor Abels Sturz (Februar 1847) wurde vom Ministerium des Innern nach preußischem Muster ein besonderes Ministerium für Kultus und Unterricht abgezweigt. Es hatte jedoch noch kaum wirksam werden können, als in Bayern wie in ganz Deutschland der große Umschwung des Jahres 1848 eintrat.

Vom tüchtigen und eigentümlichen Leben der württembergischen Volksschule, wie es sich im jungen Königreiche durch Einfluß ausgezeichneter Männer wie d'Autel, Denzel, Brüder Zeller, Riecke, Völter u. a. herausbildete, war bereits oben die Rede. Jüngere Kräfte schlossen diesen älteren Führern sich an; zum Teile Söhne derselben Familien, so daß manche Namen wie Völter und Riecke durch Generationen in Württemberg ihren guten pädagogischen Klang behielten. Gab schon das dem schwäbischen Volksschulwesen einen ausgeprägt landschaftlichen Anstrich, so wirkte in gleichem Sinne der in Württemberg besonders einflußreiche moderne Pietismus ein mit seinen ehrenwerten Bestrebungen für die innere Mission. Christian Heinrich Zeller als Leiter der allerdings auf badischem Boden gelegenen Armenschullehreranstalt zu Beuggen, Christian Barth als Begründer und Leiter des christlichen Vereinsverlages zu Calw u. a. waren auch im Schulwesen einflußreich. Kirchlicher und politischer Druck wurde in Württemberg weit weniger empfunden als in Preußen und Bayern. Neben der meist im Sinne Chr. H. Zellers aufgefaßten Pestalozzischen Pädagogik pflegte man um 1820 eine Zeit lang die damals in Mode gekommene Bell-Lancastersche oder wechselseitige Schuleinrichtung, um sich bald zu überzeugen, daß diese nicht geeignet ist, als Grundlage eines wohlgeordneten Schulwesens zu dienen. — Das wichtigste Ereignis in der äußeren Schulgeschichte war der Erlaß des Volksschulgesetzes vom 29. September 1836, das, ohne die bisherigen Bahnen zu verlassen, doch darin einen wesentlichen Fortschritt herbeiführte, daß Aufgabe der Volksschule, Schulaufsicht, Einkommen und Berufsstand der Lehrer — einschließlich des Ruhegehaltes der Emeriten und der Fürsorge für Witwen und Waisen — rechtlich geordnet wurden. In den Gehaltsstufen freilich ging man über die bayrischen Sätze nicht hinaus, und als Mißgriff erwies sich nachträglich, daß man Annahme von „unständigen Lehrern" und Lehrgehilfen mit ganz unzulänglichen Bezügen, um die Gemeinden zu schonen, an mehrklassigen Schulen ohne nötige Vorsicht gestattete. Erst allmählich wurde diesem Mangel und einigen anderen mit der Zeit hervortretenden Bedürfnissen durch die Novellen von 1858, 1865, 1872 und 1874 — um das gleich hier vorweg zu nehmen — abgeholfen.

Ähnlich gestalteten die Verhältnisse der Volksschule während des Menschenalters von 1815—48 sich in Baden. Obwohl schon damals das numerische Überwiegen der katholischen Einwohnerschaft im Süden und das bunte Durcheinander beider nach Einführung der evangelischen Union noch übriger Bekenntnisse wiederholt nahelegte, das Schulwesen nicht mehr als Causa mixta, sondern unter

Heimstellung des religiösen Unterrichtes an die Kirchen als reine Staatssache zu ordnen, blieb es einstweilen bei den überlieferten Zuständen. In deren gesetzlicher Regelung kam jedoch das Großherzogtum dem benachbarten Königreiche um einen Schritt zuvor durch die landesherrliche Verordnung nebst Lehrplan und Schulordnung vom 15. Mai 1834 und das Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer vom 28. August 1835. Aufsichtsbehörden der Volksschule blieben die beiden Oberkirchenräte, während 1836 für die höheren oder sogen. Mittelschulen ein gemeinsamer Oberstudienrat eingesetzt ward. Nur für gewisse, beide Konfessionen gleichmäßig angehende Schulfragen, für die Aufsicht über die wenigen konfessionell gemischten Schulen, die Leitung der Lehrerseminare und zur Beratung des Ministeriums des Innern in Schulsachen gab es eine sogen. Oberschulkonferenz. Man übersehe nicht, daß neben dem halb staat-, halb kirchlichen katholischen Oberkirchenrate zu Karlsruhe noch das erzbischöfliche eigentliche Kirchenregiment zu Freiburg herging: — und man wird sich vorstellen, wie schwerfällig diese unförmige Maschine arbeitete. Immerhin erwies sie im Vereine mit den 1831 und 1836 dem Bedürfnisse der Zeit angemessen reorganisierten Lehrerseminaren zu Karlsruhe — evangelisch — und Ettlingen — vormals Rastatt, katholisch —, zu denen 1839 als drittes Meersburg — katholisch — trat, sich nicht unfruchtbar für Hebung des Lehrerstandes und der Schulen.

Hessen-Darmstadt mußte das 1803 infolge des Friedens von Lunéville gewonnene Herzogtum Westfalen 1815 wieder abtreten und dafür ein räumlich wohl abgerundetes, aber geschichtlich und konfessionell bunt zusammengesetztes linksrheinisches Gebiet um Mainz und Worms, die neue Provinz Rheinhessen, annehmen. Die anerkennenswerte Fürsorge für das Volksschulwesen, welche die großherzogliche Regierung seit Beginn des Jahrhunderts entfaltet hatte, blieb auch unter den neuen Verhältnissen sich gleich. Ein neues Seminar zu Friedberg — 1817, evangelisch — entstand, das zu Bensheim — 1804, katholisch — ward 1821 regeneriert. Das Schulwesen in Rheinhessen ward, vorzüglich durch den späteren Oberschuldirektor Wilhelm Hesse (1790—1841), früheren Lehrer am Fellenbergischen Institute zu Hofwyl, verständig und mit erheblichem Aufwande seitens des Staates organisiert. Die bisherigen Maßregeln zusammenfassend, erschien 1826: „Ordnung und Lehrplan für die öffentlichen Elementarschulen in der Provinz Rheinhessen." Ihre Vorschriften auch auf die beiden älteren Provinzen, Oberhessen und Starkenburg, zu übertragen, in denen der treffliche Kirchen- und Schulrat Friedrich Ludwig Wagner (1764—1835), halb Pestalozzianer, halb Rationalist vom Schlage des 18. Jahrhunderts, die Seele des Schulwesens war, folgte 1827 eine „Allgemeine Schulordnung für das Großherzogtum Hessen". Beide Ordnungen wurden unter dem nachwirkenden Einflusse der Bewegungen von 1830 überholt und ersetzt durch das Großherzogliche „Edikt über das Volksschulwesen" und die damit verbundene Instruktion für die Schul-

behörden vom Juni 1832. Die Schulverwaltung wird hier den kirchlichen Oberen als solchen entzogen, wie dies zuvor schon in Rheinhessen galt, und einer für beide Bekenntnisse gemeinsamen Oberschulbehörde übertragen. Freilich blieb die Schulaufsicht am Orte, im Kreise, in der Oberbehörde trotzdem ausschließlich Geistlichen anvertraut; doch wird den Gemeinden freigestellt, statt der als Regel vorausgesetzten Konfessionsschulen Gemeindeschulen einzuführen, die unter Verzicht auf den konfessionellen Religionsunterricht Kinder beider Bekenntnisse vereinigten. Allerdings erregte dies Vorgehen Aufsehen im Inlande und außerhalb Hessens; Friedrich Wilhelm Thierschs Anklagen in seiner Schrift: „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten Deutschlands, Holland, Frankreich und Belgien" (3 Bde. 1838) gelten besonders auch dem großherzoglich hessischen Schulwesen; und die Verteidigung des Geheimen Staatsrates Linde von 1839 konnte bereits eine ganze Reihe von Maßregeln der Oberschulbehörde aus den letzten Jahren anführen, die bewiesen, daß man mit dem Rationalismus der älteren Generation gebrochen hatte und sich ernstlich bemühte, das traditionelle und konfessionelle Element wieder kräftiger zur Geltung zu bringen. An der Bitterkeit, die der gleiche Umschwung in den leitenden Regionen weit umher im deutschen Lehrerstande erzeugte, hat es denn auch hier nicht gefehlt.

Von der Schulorganisation im Herzogtume Nassau nach der neuen Abrundung seines Gebietes durch den Wiener Kongreß war bereits oben am Schlusse des vorigen Abschnittes die Rede. Folgerechter als irgendwo kam dort der staatliche und gemeindliche Charakter der Schule zum Ausdrucke, die darum unter vorsichtiger Wahrung der Rechte beider christlicher Bekenntnisse paritätisch eingerichtet ward. Für lange hin blieb ihr durch den Württemberger Bernhard Gottlieb Denzel (s. o.) und den aus seiner Heimat Koburg herbeigerufenen Seminardirektor Gottlieb Anton Gruner (1778—1844) der Stempel des aufgeklärten Pestalozzismus aufgedrückt, wodurch Nassau den einen als Paradies der Volksschule, den anderen, wie z. B. Thiersch, als Vorburg eines verhaßten Radikalismus galt. Schon Denzel war es bei seinen 1816 und 17 gehaltenen grundlegenden Vorträgen nicht anders ergangen. Gerd Eilers und Adolf Diesterweg kamen beide als junge Lehrer von Frankfurt herüber, den berühmten Mann zu hören. Dieser ward besonders durch Denzel der Sache der Volksschule im Sinne Pestalozzis für immer gewonnen; jener hat den heftigen Ekel an der trüben Gärung und phrasenhaften Verbildung, den er mit heimbrachte, nie überwunden. Voran strebte Nassau den übrigen deutschen Ländern bezüglich des Einkommens der Lehrer, das bereits 1817 unter grundsätzlicher Beseitigung der bisher vorwiegenden buntscheckigen Naturaleinkünfte auf 200—500 Gulden je nach örtlichen Umständen — freilich mit Einschluß etwaiger kirchlicher Dienstbezüge — festgesetzt ward. Indes gelang es bei der Armut der Zeit und gegenüber zahlreichen recht-

lichen Hindernissen, die durchgreifendes Handeln der Regierung verwehrten, erst sehr allmählich, diese Ansätze vom Papier in die Wirklichkeit zu übertragen.

Die bevorzugte Aufmerksamkeit, deren die süddeutschen, früheren Rheinbundstaaten mit ihren ständischen Verfassungen und ihrem dadurch angeregten öffentlichen Leben während des in Rede stehenden Menschenalters sich erfreuten, wird die verhältnismäßige Ausführlichkeit rechtfertigen, in der über sie hier berichtet ward. Von den kleineren Staaten des mittleren Deutschlands, Kurhessen und der thüringischen Gruppe, mag im allgemeinen die Versicherung genügen, daß sie auf dem Gebiete des Volksschulwesens weder hinter jenen zurückblieben, noch auch besonders Hervorragendes zu leisten im stande waren. Nirgend in Deutschland kam vielleicht dem Volksschulwesen so viel gute alte Tradition aus dem 16. und dem 17. Jahrhunderte, nirgends so viel unmittelbares Nachwirken des philanthropischen Zeitalters und des litterarischen Aufschwunges um die Wende des Jahrhunderts zu gute, wie in den kleineren sächsischen Staaten und den damals noch geteilten anhaltischen Herzogtümern. Nirgends stand wohl die allgemeine Volksbildung höher als hier. Auch von Pestalozzi waren, besonders durch den bereits erwähnten Karl Ludwig Nonne im Herzogtume Sachsen-Meiningen-Hildburghausen, befruchtende Einflüsse nach Thüringen übergeleitet. Indes kaum irgendwo sonst bewegte sich — etwa die noch zu erwähnende nordwestliche Staatengruppe ausgenommen — das Schulwesen so unverändert in den alten Geleisen wie hier. Die anderwärts brennende Frage der Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche betreffs der Schulaufsicht und Schulpflege kannte man hier kaum in einer fast ausschließlich protestantischen Bevölkerung und gegenüber einer vielfach pädagogisch angeregten und durch Schulämter hindurchgegangenen oder mit Unterricht nebenamtlich betrauten Geistlichkeit. Es war daher nicht unglücklich gewählt, wenn Viktor Cousin 1831 auf dem Wege von Frankfurt a. M. nach Berlin in Weimar anhielt und das dortige Schulwesen als typisches Beispiel für die protestantischen deutschen Kleinstaaten überhaupt seinem Minister schilderte: lichter und anerkennender, als es aus deutscher kritischer Feder würde geschehen sein, aber doch im ganzen lebendig, treu und billig.

Kursachsen, das aus der Zeit der Kriege als Königreich Sachsen hervorging, läßt diesen kleineren Nachbarn sich passend anreihen. Hatte man in den ersten drei Lustren nach hergestelltem Frieden und schwer verschmerzter Verkleinerung des Staatsgebietes den Eindruck, daß das albertinische Sachsen, das mit seinen ernestinischen Bruderlanden seit alters als Wiege des deutschen Schulwesens galt, zu langsam für seinen Ruf fortschritt und von Preußen sich überflügeln ließ, so geschah seit Einsetzung des eigenen Kultusministeriums im Jahre 1831 unleugbar viel, um das Versäumte nachzuholen. Besonders wichtig war, daß durch Gesetz vom 6. Juni 1835, das Elementarschulwesen betreffend, fester Grund für weiteren Ausbau der Volksschule gewonnen ward, der fast vierzig Jahre lang,

bis 1874, unerschüttert blieb. Auch das Seminarwesen, trotz des berühmten Sokratikers Dinter glücklicher Anfänge, gedieh erst jetzt langsam zu selbständigerem Dasein. Zu den älteren Anstalten: Dresden (1787), Freiberg (1795; jetzt Nossen), und Plauen (1810), die nach Verlust von Weißenfels an Preußen übrig blieben, traten Bautzen (1817), das Freiherrlich von Fletchersche Seminar zu Dresden (1825), Grimma (1839), Annaberg (1842) und, vom Fürsten Otto Viktor von Schönburg gestiftet, Waldenburg (1844). Aber bis 1835 wurden die sächsischen Volksschullehrer vorwiegend an gelehrten Schulen nebenher vorgebildet. Erst seither — und anfangs nicht unangefochten — galt der Gang durchs wohlgeordnete Seminar als der regelrechte und gerade Weg zum Schulstande.

Von der belebenden Flutwelle der Pestalozzischen Pädagogik war der deutsche Nordwesten, das Gebiet der mittleren und unteren Ems, Weser und Elbe wenig berührt worden. Die vielversprechenden Anfänge in Bremen und Oldenburg kurz nach 1800 wirkten wohl im stillen, innerhalb engerer Kreise nach, hatten jedoch zu kräftigerer Gärung und Umgestaltung nicht ausgereicht. Hier wie im ganzen Niedersachsen hatte der lähmende Druck der Fremdherrschaft schwerer als irgendwo gewuchtet. Mehr als irgendwo in Deutschland erschien hier das Neue der Zeit nach Napoleons Sturze nur als glückliche Rückkehr des vielbeklagten Alten. In den welfischen Landen beider Linien kam dazu, daß in der entscheidenden Zeit nach 1815 das wohlwollende Auge eines einheimischen Fürsten fehlte. Der König von Hannover residierte bis 1837 als gleichzeitiger König von Großbritannien und Irland zu London, Braunschweig stand bis 1825 unter vormundschaftlicher Regierung Georgs IV. von England und hatte dann bis 1831 das Unglück, den unwürdigen Herzog Karl an seiner Spitze zu sehen. Erst allmählich beruhigte das Land sich unter der schlaffen, aber wohlwollenden Regierung des Herzoges Wilhelm. In Hannover betrug noch 1845 das jährliche Durchschnittseinkommen der Lehrerstellen an Volksschulen nur 102 Thaler. Von 3426 Schulstellen hatten 851 keine Dienstwohnung, 356 Reihetisch, 436 brachten unter 26 Thalern, 735 unter 51, unter 75 Thalern noch 477 Stellen. Das Gesetz vom 26. Mai 1845, das christliche Volksschulwesen betreffend, normierte als Mindesteinkommen 30 Thaler nebst Reihetisch oder 80 Thaler ohne Reihetisch bei freier Wohnung oder statt dessen 30 Thaler Ersatz. Die Reihetische wurden, „wo es thunlich war", beseitigt oder doch zu freier Tageskost vervollständigt. Reihewohnungen, wo sie nicht beseitigt werden konnten, durften fortan nur noch jährlich wechseln. Wo besondere Gründe vorlagen, konnte das Minimum in Dörfern und Flecken auf 150, in Städten auf 300 Thaler erhöht werden. Die Ausführung dieser matten und halben Vorschriften durch sechs evangelische und zwei katholische Kirchenbehörden war sehr buntscheckig, aber durchschnittlich wenig energisch. Die karge Sommerschule, seit Jahrhunderten Gegenstand fast unwirksamer einschränkender Reskripte, bestand noch immer vielerwärts in der Gestalt, daß

während des ersten Sommerquartales beschränkter täglicher Unterricht, wöchentlich acht Stunden, während des zweiten nur Sonnabends eine notdürftiger Wiederholung gewidmete Lehrstunde erteilt ward. Kinder, die bei den Bauern dienten, konnten vom zwölften Lebensjahre an sommers überhaupt vom Schulbesuch entbunden werden. Es spricht für die Tüchtigkeit des Volksstammes wie für den redlichen Diensteifer von Lehrern und Geistlichen, wenn bei solchen primitiven Schulzuständen der Bildungsstand des Volkes nicht eben tiefer war als sonst in deutschen Landen. Durchschnittlich höher stand zweifellos das Schulwesen des wohlhabenden wolfenbüttelschen Anteiles, den man jetzt unter dem Namen Braunschweig von den übrigen altbraunschweigisch-lüneburgischen Landschaften des neuen Königreiches Hannover unterschied. Fehlten doch hier die weiten, schwachbevölkerten Heidestrecken des Lüneburger, Bremen-Verdener, Hoyaer und Meppener Landes, die allerdings dem Ausbau des Schulwesens erhebliche Hindernisse entgegenstellten. Aber wesentlich war der Unterschied nicht. Trotz aller im Obigen gebührend anerkannten Fürsorge früherer Landesherren und trefflicher Staatsmänner hielt man es noch 1840 nötig, die Schulpflicht für Land- und Stadtgemeinden in besonderen Gesetzen zeitgemäß zu regeln.

Unter den Fürstentümern im mittleren Wesergebiete gebührt Lippe eine ehrende Erwähnung. Hatte schon unter Leopold (1782—1802) der Generalsuperintendent Ewald (später in Bremen und Baden) für Volksbildung verdienstlich gewirkt, so wußte Leopolds treffliche Witwe, Pauline von Anhalt-Bernburg (1769 bis 1820), als Regentin (1802—1820) in seltener Weise alle Kreise für diese gute Sache zu gewinnen und dem Schulwesen des Ländchens für lange ihres Geistes Stempel aufzudrücken.

Besonderen Schwierigkeiten begegnete das Volksschulwesen in beiden Großherzogtümern Mecklenburg. Nur im sogen. Domanium, dem unmittelbaren Gebiete der Landesherrschaft, vermochte (und vermag) diese ohne weiteres ihre wohlwollenden Absichten ins Leben zu führen, während im ritterschaftlichen Gebiete wie in den Städten der Einfluß der Regierung durch ständische Vorrechte sehr eingeschränkt ist. Nur im Domanium gewann daher das Schulwesen einheitlichen und wesentlich dem der Nachbarländer entsprechenden Charakter, während in beiden anderen Teilen des Staatsgebietes und namentlich im Gebiete der Ritterschaft fast alles dem Wohl- oder Mißwollen der jeweiligen Machthaber heimgestellt blieb. An redlichen Versuchen beider Regierungen fehlte es übrigens nicht. Schulordnungen für das Domanium erschienen für Schwerin 1823, für Strelitz 1826; für die — als ständische Gesamtkorporation geltende — Ritterschaft und die Städte beider Länder ward die in ihren Ansprüchen sehr bescheidene Patentverordnung vom 23. Juli 1821 maßgebend. Für die Domanialschulen gab es ein Seminar zu Ludwigslust (1782; seit 1862 in Neukloster), das 1831 zeitgemäß erweitert und zugleich für die städtischen Schulen bestimmt ward, im Schweriner Lande; für

Strelitz gründete Herzog Georg 1820 unter Darangabe einer älteren unvollkommenen Anstalt zu Neustrelitz ein Seminar in Mirow. Erst mehr als ein Menschenalter später hat die Ritterschaft sich entschlossen, auch ihrerseits zur Heranbildung ihrer Lehrer ein solches in Lübtheen (1869) zu errichten. Als natürliches Korrektiv für diese schwierigen Schulverhältnisse wirkt in gewisser Hinsicht die geringe Dichte der Bevölkerung und die Kleinheit der Dörfer. Man kennt in Mecklenburg auf dem Lande fast nur einklassige, aber kaum überfüllte Schulen. Auf einen Lehrer kommen im Durchschnitte etwa 40 Schulkinder.

Manche ehrenwerte Besonderheiten wies das Volksschulwesen in den nordelbischen, mit Dänemark verbundenen Herzogtümern auf. Zwar war das nordalbingische Land im heutigen Umfange der Provinz Schleswig-Holstein auch bezüglich des Schulwesens nicht durchweg einheitlich verfaßt. Das Herzogtum Sachsen-Lauenburg hatte seine — oben mehrfach benutzte sogen. niedersächsische Kirchen- und Schulordnung von 1585 nebst einigen unter hannoverscher Verwaltung während des 18. Jahrhunderts erflossenen Erlassen. Einige Teile Schleswigs hatten besondere königlich dänische oder herzogliche Reglements. Diese bekundeten einen gesunden pädagogischen Geist; war doch im Beginne des Jahrhunderts die dänische Regierung unter allen die erste auswärtige Regierung gewesen, die mit Pestalozzi in Verbindung trat und einige junge Schulmänner zur Erlernung seiner Methode an ihn entsandte. Für den weitaus größten Teil des Gebietes galt die „Allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig und Holstein" vom 24. August 1814. Die Schulordnung macht für Stadtschulen den nordischen Unterschied zwischen Elementarschulen (Smaskolor), in denen Knaben und Mädchen von 7—9 Jahren gemeinsam unterrichtet werden, und darauf gebauten Hauptschulen mit getrennten Geschlechtern. Die Landschulen sollen, wo nötig und irgend möglich, Distriktsschulen für mehrere benachbarte Dörfer sein, damit sie nicht unter der Dürftigkeit der Ausstattung verkümmern. Die Schulpflicht dauert vom vollendeten sechsten bei Mädchen bis zum vollendeten fünfzehnten, bei Knaben bis zum vollendeten sechzehnten Jahre, also bei diesen vier Jahre länger als in Bayern, zwei Jahre als im übrigen Deutschland. Dafür durften aber während des Sommers für Kinder, die zur Feldarbeit mitgebraucht oder sonst zu ihrem künftigen Berufe angeleitet werden müssen, weitgehende Dispensationen eintreten. Wo irgend angängig, sollten mit den Landschulen Arbeitsanstalten verbunden werden, worin klassenweise nicht nur, wie auch anderwärts meist angestrebt ward und vielfach geschah, die Mädchen in weiblichen Handarbeiten, sondern auch die Knaben in ihrem Berufe dienlichen Holzarbeiten zu üben waren. Wirklich waren denn auch in Holstein, besonders auf den oldenburgischen Hausgütern und im oldenburgischen Fürstentume Lübeck, das landschaftlich durchaus zu Holstein gehört, solche „Klüterschulen" beliebt und verbreitet. Eine bemerkenswerte Episode in der schleswig-holsteinischen Schulgeschichte bildet der umfassende Versuch, der dort wie in Däne-

mark mit der wechselseitigen, Bell-Lancasterschen Schuleinrichtung angestellt ward. Durch königliche Verordnung 1822 eingeführt und unter Aufsicht einer besonderen Kommission gestellt, fand diese vielumstrittene Mechanisierung des Unterrichtes ihren Mittelpunkt an der eigens dafür hergerichteten Normalschule zu Eckernförde. Das Experiment hat sich auf die Länge nicht behaupten können, aber doch, schon durch die Diskussionen, schriftliche wie mündliche, die es veranlaßte, anreizend auf die nordalbingische Lehrerwelt und Geistlichkeit gewirkt.

Wenn hier über die vier freien Städte des deutschen Bundes kurz hinweggegangen wird, so soll damit nicht ihr Volksschulwesen unterschätzt sein. Wohlhabenheit und Gemeinsinn ihrer Bürger wie andererseits ein besonders regsames Erwerbsleben, das mancherlei Verkehr mit dem Auslande auch für das niedere Volk mit sich brachte, haben in ihnen während der Zeit der Erholung vom Drucke der Fremdherrschaft manches Gute auch auf diesem Gebiete geschaffen. Kirchspielschulen, Stiftsschulen und Privatschulen suchten dem gesteigerten Bedürfnisse nachzukommen. Die Volksbildung gerade in diesen Städten konnte im ganzen hinter dem Umlande nicht zurückbleiben. Dennoch kam es in ihnen während dieser Zeit zu planmäßiger Gestaltung eines öffentlichen Volksschulwesens mit gesetzlich anerkanntem und überwachtem Schulzwange und regelrechter Besoldung der Lehrer noch nicht; und es fehlte nicht an Stimmen, die gerade diese Freiheit der Entwickelung als Vorzug des freistaatlichen Gemeinlebens vor den straffer geordneten monarchischen Nachbarländern priesen, obwohl dabei auch manche alte Mißstände sich erhielten. So gab es auf dem Lande im Bremischen bis 1841 einzelne Stellen mit Reihetisch; und länger noch bestand das Herkommen, daß an größeren Kirchspiels- oder Ortsschulen nur ein Lehrer (Organist, Kantor oder Küster) wirklich angestellt war, der seinerseits — oft um sehr geringen Lohn — junge Gehilfen nach Bedürfnis mietete, ausbildete und ausnutzte.

b) Von 1848—1866.

Die gewaltige Bewegung des Jahres 1848 zu schildern, ihre Ursachen zu untersuchen, ihren Verlauf zu verstehen, ihr Scheitern zu erklären, ist Sache der allgemeinen deutschen Geschichte. Schade, daß das große Werk Heinrichs von Treitschke über Deutschlands Geschicke im 19. Jahrhunderte gerade an der Schwelle des bedeutsamen Wendejahres durch seinen Tod abbrach! Er war kein Lobredner weder der Fürsten noch des Volkes und seiner mehr oder weniger berufenen Vertreter. Volksschule und Volksschullehrer erfreuten sich seiner Gunst und Liebe vielleicht am allerwenigsten. Aber zweifellos hätte des geistvollen Mannes Bericht über das Jahr 1848 unmittelbar wie mittelbar durch die von ihm angeregte weitere Prüfung neues scharfes Licht verbreitet; und wie klar erfaßt er die ganze Lage der Dinge beim Ausbruche der Unruhen! Unsicher stehen die Regierungen — er sagt es zunächst von Preußens Herrscher und Hofe — der an-

schwellenden nationalen Bewegung gegenüber: voll gutes Willens freilich, aber ohne Verständnis für die Macht der liberalen Ideen und — was in der Politik aller Schande Anfang ist — ohne hohen Ehrgeiz, nur auf schwächliche Verteidigung unhaltbarer Zustände bedacht. Ihnen gegenüber eine erbitterte Opposition, die doch nur im Negieren wirklich einig ist und neben den edelsten Geistern, deren ahnendem Blicke schon das Bild künftiger Einheit und Größe Deutschlands vorschwebt, wilde Schwärmer für abstrakt radikale, internationale Freiheitsideale und Feinde jeder staatlichen Wohlordnung umfaßt.

Diese allgemeine Charakteristik braucht man nur auf das besondere Gebiet des Volksschulwesens zu übertragen, um auch hier die wahre Signatur der Zeit zu treffen. Die regierenden Kreise in Staat und Kirche standen diesem Pflegkinde nicht etwa feindlich gegenüber. Wer in Deutschland hätte nicht stolz mitempfunden, daß das deutsche Volk an wahrer Volksbildung unter den großen Nationen Europas unbestritten voranstand! Fast überall in deutschen Landen waren bis in die neueste Zeit mindestens für das Seminarwesen Opfer gebracht, die nach damaligem Maße für groß galten. Aber man war ohne hohen Ehrgeiz auch in dieser Hinsicht. Das Vorhandene als schwachen Anfang zu wahrhaft Großem anzusehen, dazu schwang man sich nicht auf und schüttelte den Kopf über das kraftvolle, bisweilen ungestüme Drängen des Lehrerstandes nach freierer Entfaltung und höherer Bildung. Dieser dagegen, von seinen natürlichen Leitern und Beschützern verkannt, fiel immer mehr der schroffen politischen Opposition in die Hände. Ihre Führer konnten für breite Schichten des Volkes keine wirksamere Agitation finden als die „unzufriedenen Schulmeister“, und nur zu viele von diesen, berauscht von der leidenschaftlich geforderten, bald auch errungenen Freiheit der Rede und der Schrift, übersahen, wie schlecht diese Rolle zum stillen Berufe des Lehrers und Erziehers stimmt. „Emanzipation der Schule von der Kirche“ ward diesseits heftig, ungeduldig, pochend begehrt, jenseits als frevler Eingriff in geheiligte Rechte schroff abgelehnt. Noch war die große Mehrzahl aller um die Volksschule verdienten Meister der Pädagogik aus dem Stande der Theologen hervorgegangen; wie bitter mußte es aufrichtige und einsichtige Schulfreunde unter den Geistlichen kränken, wenn nun plötzlich alles Heil im gänzlichen Zerschneiden des alten Bandes liegen sollte! Aber schlimmer, giftiger noch wirkte der Gegenstoß, wenn zahlreiche Geistliche den Ruf der Lehrer: Los von der Vormundschaft der Kirche! Regierungen, Patronen, Gemeinden in dem Sinne denunzierten, als wollten die modernen Herren Lehrer samt und sonders von Religion und Kirche nichts mehr wissen, sondern arbeiteten Atheismus, Kommunismus und anderen unheimlichen Mächten, die wie Geier im Hintergrunde der Zeit lauerten, in die Hände. Gewiß hat damals auch der Stand der Volksschullehrer wie jeder andere Berufsstand sein Kontingent zu den lärmenden Versammlungen, vielleicht auch zu den aufständischen Freischaren und auf die Barrikaden geliefert. Aber die zweite allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Nürnberg (1849)

durfte feierlich die Verantwortung für derartige Exzesse einzelner Lehrer namens des ganzen Lehrerstandes ablehnen. Schädlicher wirkte die laute Unbesonnenheit und Vordringlichkeit mancher Lehrer in den politischen Vereinen und in der Presse, durch die nicht nur hochkonservative und klerikale Gegner zu schroffer Abwehr gereizt, sondern gemäßigte und freidenkende Männer wie Jakob Grimm, um einen für viele zu nennen, auf immer bis zu einseitigem Verkennen verstimmt und hochachtbare Glieder des Lehrerstandes selbst der gemeinsamen Sache entfremdet wurden. Darunter litten auch die berechtigten Forderungen für Volksschulen und Volksschullehrer schweren Schaden. Weite Kreise fühlten durch die unruhige Begehrlichkeit der Lehrer sich abgestoßen; und doch bildeten den Kern ihrer Forderungen nur solche Wünsche, die seither einer nach dem anderen als berechtigt haben anerkannt und zu einem guten Teile erfüllt werden müssen.

Zu den ersten und wirksamsten Kundgebungen des Jahres 1848 aus Lehrerkreisen gehörten die Beschlüsse von mehr als sechshundert Lehrern, die am 26. April 1848 im Tivoli bei Berlin tagten. Manche ihrer 22 Resolutionen schießen über das Ziel hinaus, wie die Forderung, daß die Lehrerbildung an die Universitäten übergehen und Realschul- oder Gymnasialreife voraussetzen, daß ein eigener Unterrichtsminister berufen, daß allen Lehrern Sitz und Stimme im Schulvorstande gewährt und ohne weiteres jeder Kirchendienst abgenommen, allen Geistlichen knall und fall die Schulaufsicht entzogen werden sollte. Anderes blieb unklar oder war ersichtlich nur einzelnen Privatansichten zuliebe aufgenommen, wie die Wünsche betreffs der höheren Mädchenschulen — nur durch Lehrer, nicht durch Lehrerinnen zu leiten — und der Privatschulen, die (nach Nr. 12) unter Berücksichtigung der Rechte ihrer Vorsteher und Lehrer Staatsanstalten werden, aber doch immer durch staatliche Konzession sollten neu entstehen dürfen (13). Wer konnte auch von einer vielköpfigen, in aufgeregter Zeit zusammentretenden Versammlung ein praktisch ausführbares, bis ins Einzelne wohlüberlegtes Programm erwarten? Im innersten Kerne waren es doch immer wieder die alten Forderungen der großen Jahre der Wiedergeburt und der Freiheitskriege, die hier vertreten wurden: nachdrückliche Pflege der Volksschule, tüchtige Bildung und würdige gesicherte Stellung des Lehrerstandes an ihr! Was auf der einen Seite von phantastischer Übertreibung sich daran schloß, entsprach als Gegengewicht genau der fanatischen Gegnerschaft und der feigen Schwäche, durch deren unheilvollen Bund auch auf diesem Gebiete die Ideale von 1813 nicht nur in den Hintergrund gedrängt, sondern geradezu als staatsgefährlich gebrandmarkt waren und noch immer im Schache gehalten wurden.

Freilich war nun das unruhige Jahr 1848 mit seinen unheilvollen Parteikämpfen am wenigsten dazu angethan, Versäumnisse und Sünden der voraufgegangenen Jahrzehnte wett zu machen. Die preußische Regierung, besonders der wohlwollende Minister Graf Maximilian von Schwerin-Putzar, Schleiermachers Schwiegersohn (1804—72), versuchte es und wählte als ersten Schritt dazu eine

planmäßige Befragung des Lehrerstandes an niederen und höheren Schulen wie an Universitäten in großem Stile. Die Volksschullehrer jedes Kreises wurden berufen, unter Vorsitz des Landrates und Zuziehung der Kreisschulinspektoren die Angelegenheiten der Volksschule zu beraten und Deputierte zu erwählen, welche die Anträge ihrer Mandanten demnächst auf den Provinziallehrerkonferenzen einzubringen und zu vertreten hatten. Die Konferenzen fanden statt; aber inzwischen war der Graf Schwerin bereits (13. Juni 1848) vom Ministerium zurückgetreten, um für kurze Tage dem bekannten Nationalökonomen Johann Karl Rodbertus (1805—75) Platz zu machen, dessen Nachfolger wieder — erst provisorisch und seit 8. November 1848 definitiv — der Ministerialdirektor Adelbert von Ladenberg (1798—1855) ward. Die Beschlüsse der Provinziallehrerkonferenzen ergaben eine Musterkarte von verständigen und unbesonnenen, möglichen und unmöglichen Wünschen. Durchgehend war das Verlangen, der Volksschule im Sinne des Landrechtes klar und bündig staatlichen Charakter zu verleihen, was indes mehr gegen die bisherige kirchliche Mitregierung als gegen eine gesetzlich begrenzte Mitwirkung der Gemeinden gerichtet war. Damit zugleich beanspruchte man für die Lehrer der Volksschule die Rechte von Staatsbeamten und die Sicherung eines aus Staatskassen zu zahlenden oder zu ergänzenden angemessenen Diensteinkommens, dessen Minimum für die nach abgelegter zweiter Prüfung unwiderruflich angestellten Lehrer auf zwei- bis vierhundert Thaler, je nach den Preisverhältnissen des Wohnortes abgestuft, bemessen ward; gewiß nicht unbescheiden, wenn man bedenkt, daß dabei nur auf geringe regelmäßige Alterszulagen im Höchstbetrage von etwa zweihundert Thalern jährlich gerechnet ward. Durchaus berechtigt war das einstimmige Begehren fester und standeswürdiger Ordnungen für Emeritierung dienstunfähig gewordener Lehrer und Versorgung der Lehrerwitwen; denn auf diesem Gebiete herrschte nicht nur buntscheckige, regellose Willkür, sondern eine Armseligkeit der Fürsorge und eine unwürdige Abhängigkeit von der oft sehr zweifelhaften Gnade der Gemeinden und Patrone, die allein die tiefe Erregung und verbreitete Unzufriedenheit des Lehrerstandes begreiflich machen würde. Am meisten bedenklich dagegen waren die von einer Anzahl der Provinzialkonferenzen vorgetragenen Wünsche über die staatliche Organisation des Volksschulwesens und die wohl der Hauptsache nach von rühmlichem Eifer diktierten, aber doch vielfach auch von der erwachten Standeseitelkeit weit über das Maß des Angemessenen und Erreichbaren hinaus gesteigerten Ansprüche an die Vorbildung für das Lehramt an Volksschulen. Nur der Billigkeit und dem sachlichen Interesse entsprach zweifellos der Wunsch, daß der Lehrerstand in den gemeindlichen Schulbehörden eine gewisse Vertretung finden sollte, und aller Erwägung wert wäre der Vorschlag von Schulsynoden in Kreisen, Provinzen und Staat gewesen, in denen Lehrer und Abgeordnete der Gemeinden vereint die staatlichen Behörden beraten sollten. Aber, wenn nun für die Lehrer anderwärts der Vorsitz im Schulvorstande begehrt oder der Volksschulrat (Schulsynode) nur aus Lehrern bestehend gedacht

ward; wenn die Kreisschulinspektoren und Bezirksschulräte von den Lehrern, etwa gar alle fünf Jahre, neu gewählt werden sollten u. dgl.: so konnten solche unbescheidene und unpraktische Ansprüche der guten Sache nur schaden. Vielleicht das Gefährlichste aber war der Gedanke, die Seminare so auszugestalten, daß sie als Zweige der Universitäten ihren Zöglingen eine ganz frei wissenschaftliche Bildung gäben und neben der methodisch praktischen Vorbildung Teilnahme an akademischen Vorlesungen gestatteten. Denn dieser Vorschlag war eine Herausforderung an die im stillen arbeitende Gegnerschaft der Seminare, die seit Pustkuchen-Glanzow nie ganz verschwunden war und durch die Streitigkeiten des letzten Jahrzehnts neue Kraft gewonnen hatte. Wie mancher Fernerstehende, nicht im stande den soliden Kern von der schimmernden Dunsthülle zu unterscheiden, wurde durch solche oft von den mindest Berufenen am lautesten vorgetragene und vertretene Maßlosigkeiten gegen den bisher verfolgten Weg der Lehrerbildung eingenommen!

Die Frage der Lehrerbildung ward zunächst in den Vordergrund des Interesses gerückt durch eine vom Minister von Ladenberg berufene Konferenz von Seminardirektoren und Seminarlehrern, die am 15. Januar 1849 in Berlin zusammentrat. Ihr blieb von vornherein kein Zweifel, daß erhebliche Reformen des Seminarwesens im Sinne der Lehrerkonferenzbeschlüsse keine Aussicht auf Annahme seitens der Regierung hatten; aber es war auch in ihrer Mitte kaum dafür Neigung vorhanden. In die historischen Darstellungen jener Ereignisse ist der Wortlaut einer Ansprache Friedrich Wilhelms IV. an die Versammlung übergegangen, der durch seine Härte und Heftigkeit einige Zweifel an seiner Authentizität erwecken kann. Allein in der Hauptsache ist gewiß des Königs Ansicht wiedergegeben, der, ganz im Sinne von Gerd Eilers, die Seminare als Brutstätten einer staats- und religionsgefährlichen Afterweisheit, „einer pfauenhaft aufgestutzten Scheinbildung“ und daher wesentlich mitschuldig an der Unzufriedenheit des Volkes und den Wirren des unruhigen Jahres 1848 ansah. Gewiß wäre es nach seinem Sinne gewesen, wenn die Seminare nicht ganz wieder verschwinden und einer mehr patriarchalischen Art der Lehrerbildung Platz machen konnten, diese ihm verdächtigen Anstalten aus den großen Städten in kleine entlegene Orte zu verbannen und durch besonders strenge Aufsicht gegen die Einflüsse des rationalistisch-liberalen Zeitgeistes abzuschließen. Diese schroffen Ansichten teilte nun weder der wohlwollende Minister von Ladenberg, der innerhalb der Grenzen der überlieferten staatlichen Ordnung und der finanziellen Erreichbarkeit dem Zeitgeiste gern entgegenkommen wollte, noch die Mehrzahl der versammelten Experten. Doch kam nur recht wenig Neues bei der Beratung heraus. Zwar hielt man unbedingt fest an der Forderung des dreijährigen Kursus für das Seminar, dessen erstes Jahr vorzugsweise der Ergänzung und Klärung des elementaren Unterrichtsmateriales, dessen drittes vor allem der Unterrichtsübung gewidmet sein sollte. Auch wünschte man „soweit nötig“ in Universitäts- oder anderen geeigneten Städten Kurse zur Fortbildung strebsamer Lehrer eingerichtet zu sehen.

Diese Kurse sollten für „alle Konfessionsverwandte“ bestimmt sein und sich in freieren Formen bewegen, während die Seminare selbst als konfessionell gesondert und in der Regel als Internate in mittleren Städten gedacht waren. Aber schlimm war es, daß man für die Vorbildung zum Seminare keine herzhafte Ansprüche zu erheben wagte. Man rechnete nur mit der buntscheckigen Vorbildung durch einzelne Volksschullehrer und setzte gar als erwünscht voraus, daß schon der Präparand — im Alter von fünfzehn bis siebzehn Jahren! — in einer wohl eingerichteten Volksschule sich aushelfend mit beschäftigte. Natürlich war auf solcher Grundlage an ernstlichen Fortschritt in der Seminarbildung selbst nicht zu denken. In den für den Seminarunterricht gegebenen Winken findet man manches verständige Wort, aber keinerlei freudigen Schwung. An fremdsprachlichen Unterricht wird nur für das praktische Bedürfnis der zweisprachigen — polnischen und wallonischen — Gebiete, nicht im Interesse der Standesbildung überhaupt gedacht.

Inzwischen hatte die Volksschule wie das Schulwesen überhaupt auch die gesetzgebende Thätigkeit zu beschäftigen begonnen. Dabei war ein Zwiefaches zu unterscheiden: die verfassungsmäßige Feststellung der leitenden Grundsätze und die ausführende, organische Regelung des staatlichen Schulwesens und der staatlichen Schulaufsicht. Mit jener kam man in allgemein befriedigender Weise zu stande; diese scheiterte und ist bis heute frommer Wunsch geblieben. — In der verfassungsmäßigen Grundlegung galt es zunächst den Gleicher zwischen den beiden Polen der vollen Unterrichtsfreiheit und der reinen Staatsschule zu finden, zwischen denen die öffentliche Meinung schwankte. Diese gute Mitte wurde in den fast gleichzeitig erscheinenden Urkunden des Jahres 1848, der ersten, oktroyierten preußischen Verfassung (5. Dezember) und den in Frankfurt vom Reichsparlamente formulierten Grundrechten des deutschen Volkes ziemlich übereinstimmend getroffen. Vorab wird als Grundsatz aufgestellt: Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Demgemäß darf jeder Deutsche und jeder Preuße Unterricht erteilen, sowie Unterrichts- oder Erziehungsanstalten gründen und leiten, sobald er seine Befähigung dazu (in Preußen: seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung) nachweist. Doch steht das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen mit alleiniger Ausnahme des häuslichen Unterrichtes unter Aufsicht oder, soweit zunächst die Gemeinden zuständig sind, unter Oberaufsicht des Staates, dem es obliegt, mittelbar oder unmittelbar dahin zu wirken, daß für die allgemeine Volksbildung der gesamten Jugend durch öffentliche Schulen hinreichend gesorgt werde. Es fehlte nicht an der schärferen Tonart, welche „die Schule“ oder wenigstens die öffentliche Volksschule einfach als Staatsanstalt und als gänzlich unabhängig von der Kirche proklamieren, demgemäß gemeinsamen, allgemein gehaltenen Unterricht auch in der Religion für die Kinder aller Bekenntnisse einführen und jeden konfessionellen Religionsunterricht von der Schule ausschließen wollte. Auf Diesterweg als Verfasser führte man den Gegenentwurf zurück, den einundzwanzig Abgeordnete der preußischen Nationalversamm-

lung in diesem Sinne schon im Mai 1848 einbrachten. Aber die Mehrheiten der maßgebenden Versammlungen ließen sich von der Regierung doch überzeugen, daß diese einseitige und ausschließende Betonung des staatlichen Charakters der öffentlichen Schulen darauf hinausliefe, wichtige pädagogische Fragen wie die des Religionsunterrichtes übers Knie zu brechen, unabsehbare rechtliche Streitigkeiten heraufzubeschwören und sehr wesentliche Hilfsquellen unzweifelhaft kirchlicher und gemeindlicher Art der öffentlichen Schule zu verstopfen, ohne daß der Staat im stande wäre, seinerseits dafür sofort Ersatz zu leisten.

So blieb es für Preußen im wesentlichen bei den Vorschriften der ersten Verfassung auch in der sog. revidierten Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850. Da diese noch heute in kraft steht, mögen ihre das Schulwesen betreffenden Artikel hier Platz finden. Es sind die Artikel 20—26 und 112: — Artikel 20. Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. — Artikel 21. Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist. — Artikel 22. Unterricht zu erteilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten, steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung deu betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat. — Artikel 23. Alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht vom Staat ernannter Behörden. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener. — Artikel 24. Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen. Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften. Die Leitung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule steht der Gemeinde zu. Der Staat stellt unter gesetzlich geordneter Beteiligung der Gemeinden aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an. — Artikel 25. Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschulen werden von den Gemeinden und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate aufgebracht. Die auf besonderen Rechtstiteln beruhenden Verpflichtungen Dritter bleiben bestehen. Der Staat gewährleistet demnach den Volksschullehrern ein festes, den Lokalverhältnissen angemessenes Einkommen. In der öffentlichen Volksschule wird der Unterricht unentgeltlich erteilt. — Artikel 26. Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen. . . . Artikel 112. Bis zum Erlaß des im Artikel 26 vorgesehenen Gesetzes bewendet es hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen.

Die Verfassung selbst stellt im Artikel 26 die zweite der oben bezeichneten Aufgaben: Erlaß eines organischen Gesetzes über das gesamte Unterrichtswesen. Der Minister von Ladenberg ließ diese schwierige Aufgabe sich redlich angelegen sein. Noch im Laufe des Sommers 1850 wurde im Kultusministerium der Ent-

wurf des verheißenen Gesetzes, aus 241 Paragraphen bestehend, fertiggestellt. Er behandelt in den ersten 95 Paragraphen die Volksschule, demnächst in 7 den Unterricht der nicht vollsinnigen Kinder. Dann folgen die Abschnitte über Gymnasien und Realschulen (§ 103—141), Privatunterrichtswesen (§ 142—152), Universitäten (§ 153—235) und noch 6 Paragraphen mit Übergangsbestimmungen und Vorschriften für die Ausführung. Herr von Ladenberg war unter Eichhorns Ministerium zurückgedrängt gewesen, weil ihm zu viel von der freieren Altensteinschen Tradition anzuhaften schien. Man wird seiner eigenen feierlichen Erklärung, daß er sich ernstlich bemüht habe, die Absichten der Verfassungsurkunde, an der er mitgearbeitet hatte, zu verwirklichen, ebenso Glauben schenken wollen, wie der anderen, daß ihm dabei Schwierigkeiten der allerbedeutendsten Art entgegentraten, und zwar hauptsächlich in Bezug auf Staat und Kirche. Diese Schwierigkeiten begannen schon im Inneren der Verwaltung. Des Königes Stellung zu diesen Dingen ist bekannt. Aber auch die „erleuchteten Mitglieder des Ministeriums“, mit denen der Minister zu beraten hatte, „was am meisten dem Lande frommen werde in Bezug auf das Unterrichtsgesetz“, hatten darüber ihre eigenen Ansichten. Die einflußreichste Stimme führte in Volksschul- und Seminarsachen der Geheime Rat Stiehl, den wir bereits kennen. Es scheint, daß Ladenberg diesen energischen und sachkundigen Mann auf seinem Gebiete willig als Autorität anerkannte und in der Schulaufsicht frei schalten ließ. Stiehl konnte sich später nicht ganz mit Unrecht darauf berufen, daß die vielangefochtenen Regulative von 1854 nicht nur im allgemeinen auf den Prinzipien der Ladenbergischen Verwaltung beruhten, sondern selbst im Wortlaute sich vielfach an normative Reskripte anlehnten, die der Minister von Ladenberg gebilligt und erlassen hatte. Auch stimmte der Minister darin mit Stiehl und der konservativen Partei überein, daß er es für ausgeschlossen hielt, dem Drängen von links her nachgebend, mit allen bisherigen Traditionen, soweit sie nicht ausdrücklich in der Verfassung erwähnt waren, aufzuräumen und es leichthin darauf ankommen zu lassen, wie viele Rechte und Ansprüche der Staat für die Volksschule aufgeben müßte, wollte er mit einem Striche alle Patronatrechte, jedes Mitthun der Kirchen u. s. w. aufheben. Solche radikale Eingriffe hätten weder seinem altpreußischen Gefühle, noch seinem juristischen Gewissen und der ihm eigenen abwägenden Vorsicht entsprochen. „Er bemühte sich nach seinem Rechtsgefühle, die Schwierigkeiten so zu lösen, daß jedem das Seine wurde.“ So kam es zu einem Entwurfe, der wenig am bestehenden Zustande änderte. Die Kirchen sollten mitwirken bei Aufstellung des Grundlehrplanes für die Volksschulen, der zunächst auf das Bedürfnis der einklassigen Schule zu berechnen wäre. Die Auswahl der Lehrbücher für den Religionsunterricht blieb ganz den kirchlichen Behörden vorbehalten. Bei den Lehrbüchern der Geschichte und den Lesebüchern war ihnen ein mitwirkendes Votum zugedacht. Bei allen Lehrerprüfungen durfte die Kirche sich vertreten lassen. Ihre Kommissare entschieden über die Befähigung zum Religionsunterrichte. Überhaupt macht der

Entwurf, soweit er die Volksschule angeht, mehr den Eindruck eines Kompromisses mit den Kirchen als einer selbständigen staatlichen Ordnung. Den Religionsunterricht nicht nur, sondern den gesamten Schulbetrieb durfte die Kirche inspizieren; und sollte auch, abgesehen vom Religionsunterrichte, überall dem Staate das entscheidende Wort zustehen, so war doch der Pfarrer ohne weiteres Vorsitzer des Schulvorstandes und Ortsschulaufseher. Als Minimum des Gehaltes der Volksschullehrer bezeichnet der Entwurf 450 Mark (150 Thaler) in Städten, 300 Mark auf dem Lande, ungerechnet freie Wohnung oder Gelderſatz dafür, auf dem Lande auch Acker und Garten für einen Hausstand von fünf Personen. Die Vorschriften über die Lehrerbildung folgen im wesentlichen den Konferenzbeschlüssen vom Januar 1849. Ende September 1850 sandte der Minister diesen Entwurf an die katholischen Bischöfe und den jüngst eingesetzten evangelischen Oberkirchenrat zur Begutachtung. Die erbetenen Vota waren noch nicht alle eingegangen, als Ladenberg (Dezember 1850), durch den Gang der allgemeinen Politik veranlaßt, unmittelbar nach den Olmützer Punktationen, vom Ministerium zurücktrat.

Sein Nachfolger ward der Regierungspräsident zu Frankfurt a. O. Karl Otto von Raumer (1805—1859), mit dem die ausgesprochene Reaktion in das preußische Unterrichtswesen einzog. Der Geheime Rat Stiehl erreichte unter ihm den Höhepunkt seines Einflusses und seiner Macht; und es wird richtig sein, was er später andeutete, daß, hätte er nicht den Minister von Raumer in seiner Art beraten, andere bereit standen, mit Erfolg zu weit schrofferen Maßregeln zu drängen. In dem bisherigen Professor am Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin, Dr. Ludwig Wiese (1806—1900) trat ihm 1852 ein im wesentlichen gleichgesinnter, obzwar in seinen Formen feinerer und vorsichtigerer, Amtsgenoß für das höhere Schulwesen zur Seite. Von außen her wirkten auf das Ministerium von Raumer Männer wie der Staatsrechtslehrer Friedrich Julius Stahl (1802—61) und der Theolog Ernst Wilhelm Hengstenberg (1802—69) von der Universität Berlin, der Historiker Heinrich Leo (1799—1878) zu Halle und ihr Anhang, dem Kreuzzeitung, Evangelische Kirchenzeitung, und das Hallische, in seiner Glanzzeit von Philipp von Nathusius geleitete „Volksblatt für Stadt und Land“ als tonangebende Preßorgane dienten. Stiehl hat später hervorgehoben, daß er diesem Kreise nicht ohne Vorbehalt differierender Ansichten in kirchlichen Dingen, namentlich betreffs der evangelischen Union, wie in politischen Fragen gegenübergestanden hätte. Immerhin verband ihn wie seinen Minister und seinen Amtsgenossen Wiese mit jenen Wortführern ein starkes Bewußtsein der damals oft betonten sog. Solidarität der konservativen Interessen in Staat und Kirche oder der Tendenz der Reaktion gegen die abstrakten Ideale des unruhigen Jahres 1848.

Herr von Raumer faßte sofort den Entschluß, das Ladenbergische Unterrichtsgesetz beiseite zu legen und auf dem Wege behördlicher Erlasse vorzugehen. Ging er von der Ansicht aus, das Gesetz, wenn es damals ergehen müßte, könnte kaum

anders lauten als: es bleibt bei dem, was wir jetzt haben! so hatte er darin nicht ganz unrecht. Wesentliche Änderungen des Bestehenden wären der veränderten Zeitströmung gegenüber nicht durchzusetzen gewesen, auch wenn die Regierung selbst sie gewollt hätte; und das Ladenbergische Gesetz, vielleicht gar noch hie und da im Sinne der Bischöfe und des Oberkirchenrates emendiert, würde Diesterweg und seine Anhänger gewiß nicht befriedigt haben. Aber Raumer wünschte auch gar keine Änderung der gesetzlichen Grundlagen. Im Gebiete des Volksschulwesens schien ihm besonders zweierlei nötig: mehr Nüchternheit und Einfachheit im Schulunterrichte wie in der Lehrerbildung und nachdrückliche Pflege der religiösen Gesinnung. Für beides bedurfte es keiner neuen gesetzlichen Grundlage, sondern nur kräftiger Einwirkung der Behörden. Gerade der bestehende Zustand war dem Minister recht, den er selbst (Februar 1852) im Landtage mit den Worten bezeichnete: „Der Staat hat die Leitung des Schulwesens. Es ist aber verfassungsmäßig und hergebracht, die Leitung kirchlichen Organen anzuvertrauen. Ihrer bedient sich der Staat ausschließlich, um die inneren Angelegenheiten der Schule zu leiten.“ Man kann nicht mit Recht sagen, daß in diesem Vorgehen des Ministers geradezu ein Bruch der Verfassung vom 31. Januar 1850 lag. In dieser Hinsicht schoß die Opposition jener trüben Jahre mit ihren leidenschaftlichen Angriffen bisweilen über das Ziel hinaus. Giebt man zu, daß der Erlaß des Unterrichtsgesetzes für absehbare Zeit unüberwindlichen Schwierigkeiten begegnete, dann darf man den gewissenhaften Ausbau des einstweilen zu recht geltenden Zustandes nicht im strengen Sinne als ungesetzlich bezeichnen. Auch war es wohl eine übertriebene und von wenig staatsmännischer Reife zeugende Ansicht davon, was man eigentlich von dem verheißenen Unterrichtsgesetze zu erwarten hatte, wenn einzelne Stimmen — unter ihnen besonders Diesterweg — meinten, daß mit seinem Erscheinen das Aufsichtsrecht der Staatsbehörden darauf beschränkt werden sollte, nur zuzusehen, ob den im Wege der Gesetzgebung erlassenen Regulativen und Vorschriften Genüge geschehe. Jedes verständige Schulgesetz wird die nähere Festsetzung der Lehrpläne u. dgl. der leitenden Schulbehörde überlassen; auch im Ladenbergischen Entwurfe war es so gedacht. Eine andere Frage freilich, ob die Art, wie der Minister von Raumer auf Grund der nach Artikel 112 einstweilen noch geltenden gesetzlichen Ordnung oder vielmehr Unordnung selbstherrlich vorging, dem Geiste der Verfassung entsprach. Diese Frage kann man in mehrfacher Hinsicht nur verneinen. An einem einzelnen Falle, der dem Gebiete der äußeren Verwaltung angehörte, aber für das Ganze von hohem Werte war, zeigte sich recht augenfällig, wie leicht der Minister sich über die eigentlichen Absichten der Verfassung hinwegsetzte. Mit dem Aufschube des Schulgesetzes war auch die durch Artikel 25 der Verfassung verheißene angemessene Regulierung der Lehrergehälter vertagt. Raumer sträubte sich anfangs, diese allerdings schwierige, aber offenbar brennende Frage für sich und ohne das Unterrichtsgesetz anzufassen. Aber er sah sich doch dazu gedrängt, zumal seit 1851

die bisherige Steuerfreiheit der Geistlichen und der Lehrer mit allen anderen in jenen Jahren so oft genannten „Exemptionen“ gesetzlich aufgehoben ward. Nun wurden (6. März 1852) sämtliche Bezirksregierungen angewiesen, sofort mit Neuregulierung der Lehrergehälter (zunächst auf dem Lande) vorzugehen, wo die Stellen nicht das zum Unterhalte der Lehrer erforderliche Einkommen gewährten. Daß dies ohne neue bestimmte Normen nur nach billigem Ermessen der Behörden von Fall zu Falle geschehen und bei den Lehrern, die dessen durch treue Amtsführung vor anderen würdig wären, begonnen werden sollte, machte die ganze Maßregel sofort wieder wie schon so oft zum Zankapfel zwischen den zumeist wohlwollenden und willigen höheren Behörden, die freilich auch ihrerseits „bei ihrer Arbitrierung auf das unerläßlich Notwendige sich beschränken und jede theoretisierende und nivellisierende Auffassung fernhalten“ sollten, und den einzelnen Verpflichteten, sei's Gemeinden, sei's Gutsherrn, die fast ohne Ausnahme gegen vermehrte Beiträge sich sperrten. Überdies blickte durch den Wortlaut zu deutlich die Absicht, der politischen Haltung der einzelnen Lehrer wesentlichen Einfluß auf die Normierung des Einkommens einzuräumen, um nicht im Kreise der Lehrer verstanden zu werden und die ohnehin herrschende Erbitterung zu schärfen. Gar mancher tüchtige Lehrer wurde dadurch in die peinlichste Lage gebracht. Einzelne zogen es um des lieben Friedens willen vor, auf die ihnen zugedachte Verbesserung zu verzichten und nach wie vor durch Entbehrungen, die sie sich und den Ihrigen auflegten, oder durch allerlei Nebenverdienst das Gleichgewicht herzustellen. Eine besonders unerquickliche Rolle spielte dabei die vom Minister nachdrücklich empfohlene Erhöhung des Schulgeldes. Schon das Allgemeine Landrecht hatte für die alten Provinzen der Monarchie den Grundsatz aufgestellt, daß die Unterhaltung der Lehrer an gemeinen Schulen den sämtlichen Hausvätern jedes Ortes obliegt, mögen sie Kinder zur Schule schicken oder nicht. Dem Schulgelde war damit, wie wiederholt — auch noch vom Minister von Altenstein — anerkannt, eigentlich in Preußen längst der rechtliche Boden entzogen. Wer kann auch im Grunde verkennen, daß dem allgemeinen gesetzlichen Schulzwange nur unentgeltlicher Unterricht in der Volksschule logisch entspricht! So hatte denn die Verfassung von 1850 im Artikel 25 unentgeltlichen Unterricht in der öffentlichen Volksschule verheißen. Wie mußte es wirken, wenn zwei Jahre später der preußische Unterrichtsminister erklärte, das Schulgeld als eines der naturgemäßesten Emolumente der Lehrerbesoldung verdiente die sorgfältigste Konservierung und sogar, wo nicht andere Wege leicht sich darböten, im Interesse der Lehrer sofortige Erhöhung! Der Erfolg der Gehaltserhöhung konnte nach dem allen nur minimal ausfallen. Er blieb in der That noch zurück hinter der allgemeinen Preissteigerung in jenem Menschenalter, so daß der Lehrerstand pekuniär gedrückter als je sich fühlen mußte.

Den Höhepunkt der Raumerschen Verwaltung bezeichnen die vielberufenen drei Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854, wie sie gewöhnlich citiert werden, oder genauer die beiden Regulative über den Unterricht in den evangelischen

Schullehrerseminarien der Monarchie und für die Vorbildung evangelischer Seminar-präparanden nebst den Grundzügen, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule. Stiehl hat 1872 in der Flugschrift „Meine Stellung zu den drei Preußischen Regulativen" berichtet, daß er diese Regulative nicht auf ministerielle Anordnung, sondern aus eigener Initiative ohne Mitarbeiter entworfen und dem Minister vorgelegt hat, der sie seinerseits mit nur geringen Änderungen genehmigte. Bevor Herr von Raumer den wichtigen Schritt that, wollte er auch das Urteil des Geheimen Rates Wiese über den Entwurf hören. Es klingt fast wie Ironie, war aber ernst gemeint, wenn dieser nach seinem eigenen Berichte daraufhin seine Freude kundgab, daß die aus der Zeit Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II. altbewährten Grundsätze der Volkserziehung in Preußen wieder zu allgemeiner Geltung gebracht werden sollten, und nur Zweifel äußerte, ob dafür durchweg eine geeignete, gegen Mißdeutung gesicherte Form gewählt wäre. — In der That war in weiten Kreisen der Eindruck der Regulative der, daß mit ihnen der Minister hinter die Zeit der preußischen Wiedergeburt zurückgegriffen hätte; und der Minister selbst wie der Geheime Rat Stiehl gaben dem bis zu einem gewissen Grade recht, indem sie überall mit Vorliebe an die in den voraufgegangenen Dezennien laut gewordenen einschränkenden und bedenklichen Äußerungen über den emporstrebenden Geist im preußischen Volksschul- und Seminarwesen, weit weniger an die ehedem so hoch anerkannten, unmittelbaren Kundgebungen dieses Geistes selbst anknüpften.

Indes muß gerechte Kritik doch auch manches Gute an den geschmähten Stiehlschen Regulativen anerkennen. Was könnte man anders erwarten von einem gewiegten Schulmanne, der im Volksschul- und Seminarwesen mit voller Hingebung lebte und webte. Wer will etwas dagegen einwenden, wenn das erste der Regulative grundsätzlich zwischen allgemeiner und Fachbildung oder zwischen theoretischem Wissen und praktisch-pädagogischem Können unterscheidet und als das Wesentliche des Seminars die Pflege dieses Könnens bezeichnet? Gewiß widerspricht das Bestreben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeine Bildung anzubahnen und daneben das eigentlich Elementarische in Stoff und Methode als selbstverständlich vorauszusetzen, wie es in manchen der damaligen Seminare geherrscht zu haben scheint, dem Zwecke der Seminarbildung schnurstracks; ein derartiges Zielen ins Weite wird aber geradezu gefährlich, wenn bei einem guten Teile der Zöglinge dafür Vorbildung und geistige Voraussetzung fehlt. Nicht mit Unrecht wird daher dem Seminare als wichtigste Aufgabe gestellt, das Unterrichtsmaterial der Elementarschule nach allen Seiten zu durchdringen und den Zöglingen zu eigen zu machen. Daß dafür der dreijährige Seminarkursus als unbedingt nötig gefordert ward, ist zwar nichts Neues. Allein durch das preußische Regulativ vom 1. Oktober 1854 ist thatsächlich erst die dreijährige Lehrzeit zu allgemeiner Anerkennung in Deutschland gelangt. Ebenso ist die enge organische Verbindung der Übungsschule

mit dem Seminare, wodurch jene, zumal im letzten Jahre der Lehrzeit, der eigentliche Mittelpunkt des gesamten Seminarlebens wird, vor Stiehl oft gefordert, in einzelnen Fällen auch verwirklicht, aber erst durch ihn in Preußen allgemein eingeführt und zu einem der eigentümlichen Merkmale erhoben worden, die das preußische Seminarwesen zum Muster für das Lehrerbildungswesen aller Völker machten. Auch die Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule, die als drittes Stück den beiden Regulativen folgten, ermangeln nicht einzelner unleugbarer Verdienste. Die Begrenzung der für einen Lehrer zulässigen Schülerzahl auf achtzig — nur vorübergehend und ausnahmsweise soll bei größerer Anzahl durch Halbtagsunterricht geholfen werden dürfen — war bisher nicht bindend ausgesprochen und ließ allerdings in der Folge gegenüber der älteren Normalzahl hundert sich zunächst nur schwer durchsetzen. Die Vorschrift einer guten, einfachen Methode für den ersten Schreib- und Leseunterricht, mittels deren die Kinder nach Jahresfrist zu einigermaßen selbständigem Lesen gelangten, konnte im Hinblick auf das im ersten Regulative darüber Gesagte nur als Verbot der veralteten Buchstabiermethode gefaßt werden und hat thatsächlich diesem um die Mitte des Jahrhunderts in Deutschland noch weit verbreiteten Schlendrian erst wirklich den Garaus gemacht. Anerkennung verdient es ferner, daß dem Religionsunterrichte der Volksschule die biblische Geschichte als eigentliches Feld seiner Bethätigung zugewiesen wird. Ebenso, daß Stiehl das Lesebuch in den Mittelpunkt des gesamten deutschen Unterrichtes stellt und im Rechnen den Nachdruck auf die mündliche Übung legt. Die beiden Regeln endlich, daß kein Kind, auch das kleinste nicht, in der Schule ohne Arbeit gelassen werden darf, und daß kein Kind in irgend einem Stücke unterrichtet werden soll, das nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kömmt, hätte ebensogut Diesterweg wie Stiehl in diese Form fassen können. Auch Diesterweg fordert: „Lehre möglichst wenig!“ Die wahren Lehrmeister beschränken — nach ihm — das Lehrmaterial immer mehr, zuletzt bis auf ein unentbehrliches Minimum. Das Lehren alles dessen, was nicht gebraucht wird, gilt ihm als Unmethode.

Am wenigsten läßt sich zum Lobe des zweiten Regulatives für die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden sagen. Der Idealtypus dieser Vorbildung ist für Stiehl durchaus der kümmerlich primitive, von dem auch die Januarversammlung des Jahres 1849 ausgegangen war. Bis zu drei eben der Dorfschule entwachsene Jünglinge werden von einem tüchtigen Lehrer auf dem Lande womöglich unter Mitwirkung des Ortspfarrers unterrichtet. Sie leben, wenn nicht am Orte ansässig, im Haushalte des Lehrers, nehmen an den für sie sich eignenden Unterrichtsstunden der Ortsschule und am Konfirmandenunterrichte des Pfarrers teil und erhalten neben Anleitung zu geordneter Selbstthätigkeit etwa zwei tägliche Stunden eigenen Unterricht. Den Lehrerberuf lernen sie durch vorsichtig geordneten und geleiteten Gehilfendienst verstehen und lieben. Selbständige Arbeit in der Schule ist jedoch ausgeschlossen.

Welche schwere Versuchung für die Präparandenbildner trotz dieses Verbotes in der zugelassenen Verwendung ihrer Zöglinge für praktische Aushilfe in der Schule lag, bedarf für die Sachkundigen keiner Andeutung. Gewiß war und ist es auch auf diesem Wege zur Not möglich, sich für das Seminar und mittelbar für das Lehramt an Volksschulen vorzubereiten, obwohl man nicht einsieht, wie ein der Schule entwachsener und man muß doch annehmen: als guter Schüler aus ihr entlassener Präparand durch fortgesetzten Besuch der Kinderschule noch an eigener Bildung gewinnen kann. Aber schlimm war es und bezeichnend für den Geist der Regulative, daß dieser Bildungsgang als der eigentlich normale und erwünschte, ja eigentlich als der einzig denkbare hingestellt ward. Welches niedrige Niveau mußte das für das Seminar ergeben; und in diesem sollte dann wieder der Bildungsgrad solcher für die bescheidensten dörflichen Ansprüche zugestutzten Präparanden den Maßstab für den ganzen Zuschnitt abgeben! Man darf es Stiehl als Verdienst anrechnen, daß er die gefährdete Einheit der deutschen Lehrerbildung für Stadt- und für Landschulen durch sein dreijähriges Lehrerseminar geschützt hat; aber freilich erreichte er dies dadurch, daß er lediglich die Bildung und das Können, welches das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus einer Klasse bestehenden Elementarschule vom Lehrer erfordert, dem Seminar als Aufgabe stellte und es dem durch hervorragende Anlagen oder sonstwie begünstigten Schulamtskandidaten überließ, vor oder nach der Seminarzeit darüber hinaus den Kreis seiner Kenntnisse zu erweitern.

Hiermit ist ein Standpunkt erreicht, von dem aus angesehen, die Regulative allerdings in wesentlich ungünstigerem Lichte erscheinen. Nicht nur der Not gehorchend, sondern dem eigenen Triebe üben sie Beschränkung. Sie wollen — von einzelnen Ausnahmen abgesehen, die herbeizuführen dem Leben überlassen wird, — nicht Lehrer, die gebildet genug sind, um bewußt sich selbst zu beschränken, indem sie sich zur Jugend hinablassen, sondern in ihrer eigenen Bildung beschränkte Lehrer, die durch die Enge des eigenen Gesichtskreises vor den kritischen Anwandlungen der Zeit bewahrt und gegen sie abgeschlossen bleiben. Demgemäß wird die Lektüre der „sog. klassischen deutschen Litteratur" zwar nicht, wie die wunderliche Aussage über diesen Punkt Freund und Feind öfter verstanden, im Seminare geradezu verboten, aber doch selbst in ihren bedeutenden volkstümlichen Werken geringschätzig beiseite geschoben. Nur ausnahmsweise, wo die Verhältnisse des Seminares und der Provinz dazu entscheidenden Anlaß bieten, soll es gestattet sein, den Unterricht im Rechnen über das eigentliche Bedürfnis der Schule, etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Dezimalzahlen (!), dem Ausziehen der Wurzeln, auszudehnen. Ebenso werden für die einfache ländliche Schule sorgfältig die Kreise so eng gezogen, daß „auch der minder begabte Lehrer unter behinderten Verhältnissen" — d. h. besonders bei beschränkter Sommerschule, für die das Ministerium Raumer zärtliche Liebe bewies, — sie ausfüllen konnte; wobei ihre Erweiterung unter günstigeren Verhältnissen allerdings vorbehalten ward. Es war zweifellos richtig, zu verlangen, daß der Inhalt

des Unterrichtes keinesfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnt, sondern statt dessen lieber an bescheidenerem Inhalte die Kraft der Kinder bis zum Können und zur selbständigen Fertigkeit geübt werden sollte. Allein ebenso gewiß stand es der preußischen Unterrichtsverwaltung schlecht an, gerade die kümmerlichsten, behinderten und behindernden Verhältnisse als das eigentlich Normale, alles, was darüber hinausragte, mit mißtrauischer Vorsicht als Ausnahme zu behandeln. Neben sechs Stunden für Religion, zwölf für Deutsch, fünf für Rechnen und drei für Gesang erlauben die Grundzüge diesem Geist entsprechend, ohne sie vorzuschreiben, noch drei Stunden wöchentlich für Vaterlands- und Naturkunde und eine für Zeichnen anzusetzen. „Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mitteilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuchs statt," woneben ergänzende Vorträge des Lehrers an vaterländischen Gedenktagen und dann und wann eingeflochtene anschauliche Vorführung von Gegenständen und Erscheinungen der Natur, die dem umsichtigen Lehrer sich vielfach darbieten, empfohlen werden.

Gleich scharfe Verurteilung wie diese allgemein einschränkende und rückläufige Tendenz der Regulative fand ihre religiöse Seite. Zunächst wurden in doppelter Hinsicht die Vorschriften über den Religionsunterricht angefochten. Er stellte nach den Regulativen allerdings an das Gedächtnis der Seminaristen, Präparanden und Volksschüler erhebliche Ansprüche. Dreißig Kirchenlieder in der einklassigen Volksschule, daneben Bibelsprüche, Luthers oder Heidelberger Katechismus, die biblischen Geschichten mit dem Bibelworte, von den Sonn- und Festtagsperikopen mindestens die Evangelien, ein Vorrat von Gebeten, für die älteren Kinder außerdem sonstige feststehende Stücke der gottesdienstlichen Liturgie: dagegen erhub man nicht mit Unrecht ernste Bedenken. Andererseits muß man nicht übersehen, daß Stiehl selbst Mittel und Wege angiebt, dies Ziel ohne allzu große Mühe zu erreichen. Die Einrichtung der Wochensprüche und Wochenlieder, die praktische Benutzung der öfters im Chore zu sprechenden Gebete, die wöchentliche Besprechung der Perikopen und anderes der Art, im Sinne der Grundzüge geübt, mußte einen guten Teil der Mühe durch unwillkürliches Einprägen ersetzen. Aber war überall auf so geschicktes Verfahren der Lehrer zu rechnen? Im Präparanden- und Seminarwesen setzte sich dieselbe Methode fort. Freilich war bei korrekter Durchführung der gegebenen Vorschriften auf den Vorstufen dem Seminar schon tüchtig vorgearbeitet; auch verbot das Stiehlsche Regulativ das bis dahin (und leider noch lange!) verbreitete Diktieren, Ausarbeiten und Auswendiglernen weitläufiger Hefte für die einzelnen Unterrichtszweige und machte dadurch manche bis dahin nutzlos verzehrte Kraft frei. Auch hier und hier besonders sollte die ganze Lebensordnung im Internate, das für das Seminar vorgeschrieben ward, erleichternd zu Hilfe kommen. Aber dafür bot diese Lebensordnung die bei ungeschickter Handhabung doppelt nahe liegende Gefahr einer

Überfütterung mit religiöser Speise, die leicht abstoßend und verekelnd auf junge Gemüter wirkte, wenn sie nicht gar zu schlimmer Heuchelei verführte.

Natürlich war es Raumers und Stiehls bestimmte Absicht, daß dieser Religionsunterricht auf allen Stufen ganz im Sinne der von ihnen begünstigten kirchlichen Orthodoxie erteilt werden sollte. Dies war der zweite von den Gegnern angefochtene Punkt. Im Seminarregulative heißt es: „Bei dem Einfluß, welchen gerade dieser Unterricht auf das ganze geistige Leben des Lehrers und mittelbar auf den in der Elementarschule zu erteilenden Religionsunterricht ausüben soll, kommt es, abgesehen von der ihm innewohnenden Überzeugungskraft, Wärme und Eindringlichkeit, besonders darauf an, daß durch ihn sichere und bleibende, mit dem Lehrbegriff der Kirche übereinstimmende Resultate der christlichen Erkenntnis erzielt werden." Es war längst dafür gesorgt und wurde weiter darüber gewacht, daß mit seltenen Ausnahmen die Stellen der Seminardirektoren und der Schulräte bei den Provinzialbehörden Theologen inne hatten, deren Überzeugung diesem Kanon entsprach. Aber im ganzen konnte ein Geschlecht, dem teils noch der Rationalismus stark im Blute steckte, teils die positivere Auffassung im Sinne eines Schleiermacher geläufig war und teils die eben von Tübingen aus sich verbreitende biblische Kritik Zweifel an der unbedingten Haltbarkeit der altkirchlichen Dogmatik erweckte, diese Aufstellung eines Maßstabes der Orthodoxie durch Ministerialdekret nur als einen Schlag ins Angesicht empfinden. Auch solche, die nicht mit Diesterweg für einen allgemeinen, konfessionslosen Religionsunterricht schwärmten oder nur an dessen Möglichkeit glaubten; auch solche, die gern anerkannten, daß Schule und Seminar nicht der Ort wären, um Zweifel an der kirchlichen Tradition zu wecken oder die Fragen wissenschaftlicher Kritik auszutragen, daß beide vielmehr mit gewissenhafter Vorsicht an die gegebene kirchliche Lehre sich anzuschließen hätten: auch sie mußte es verletzen, wenn Stiehl mit überhebender Siegeszuversicht namens des Ministers im Landtage erklärte, auch früher hätte man auf den christlichen Charakter von Seminar und Volksschule gehalten; wäre es damals im Sinne einer mehr unbestimmten, allgemeinen Christlichkeit geschehen, so betonte man jetzt, mit der Entwickelung des Zeitbewußtseins Schritt haltend, das Konfessionelle im Christentume.

Nur verschärfen konnte den widrigen Eindruck dieser gebieterischen sog. Kirchlichkeit der Regulative der aufdringliche, biblisch-paränetische Ton, in dem diese Schriftstücke gehalten waren. Oft zitiert ist als Charakteristikum der Satz, mit dem die drei Regulative schließen: „Der Lehrer aber wird am höchsten stehen, der täglich selbst in der Schule am meisten empfängt; nämlich den Geist der Demut, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht, die mit göttlicher Furcht und freudigem Zittern seine und der ihm anvertrauten Kinder Seligkeit zu schaffen sucht!" Nicht einmal Klarheit des Gedankens läßt sich in diesem Wortschwall entdecken. Die Regulative enthalten eine ganze Anzahl derartiger phrasenreicher Sätze. Man kann

sich dem gegenüber eines peinlichen Gefühles nicht erwehren, mag man nun an die Lehrer denken, die dienstbeflissen auf diese sog. Sprache Kanaans eingingen, oder an die Bedauernswerten, die sie mit innerem Abscheu über sich ergehen ließen. Sie verbreitete sich in jenen Jahren bis in die amtlichen Formulare z. B. der Zeugnisse über die Seminarabgangs- und die zweite Lehrerprüfung. Man erschrickt, wenn man liest, wie Stiehl selbst später (1872) über dieses spezifische und weiten Kreisen so anstößige Merkmal seiner Arbeit mit dem leichten Worte hinweggleitet, daß die darin mehrfach vorkommenden paränetischen Einkleidungen der Gedanken in biblische Form unter den damaligen Verhältnissen nützlich erschienen und beliebt gewesen seien.

Unter den Vorwürfen gegen die Regulative, die bald von verschiedenen Seiten erhoben wurden, wurde auch der gehört, daß sie einseitig nur für das evangelische Schul- und Seminarwesen erlassen waren, während doch die Grundzüge dessen, was einmal auf diesem Gebiete zu gelten hatte, für evangelische und katholische Schulen nur dieselben sein könnten. Warum sollte der Meltau nur auf die eine Seite fallen? Fürchtete man die geschlossene Macht der katholischen Kirche? oder glaubte man auf jener Seite zu haben, was man hier erst herstellen wollte? Wie auf katholischer Seite der ganze Vorgang aufgefaßt ward, darüber sei (nach Thilo) das Zeugnis des angesehenen Schulrates Lorenz Kellner zu Trier aus dem Jahre 1855 angeführt. Kellner schrieb: „Unser katholisches Erziehungs- und Unterrichtswesen hat den anerkennenswerten Vorteil, daß es auf einem sicheren und festen Boden steht, der es davor bewahrt, von den Strömungen der Zeit mit fortgerissen zu werden, keineswegs aber hindert, vorurteilsfrei und unbefangen das Gute, was jede dieser Strömungen bietet, zu prüfen und in sich aufzunehmen. — — Wenn die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober auch nur für evangelische Schulen bestimmt sind, so muß sie doch auch der Katholik als eine wichtige Erscheinung anerkennen, welche ihm manches zu denken giebt. Die Angriffe, welche sie mittlerweile erfahren, sind eben nur ein Beweis dafür, daß sie das Übel erkannt und die Wahrheit geboten haben. In der That erstreben sie auch nur, daß die Schule zum rechten Selbstbewußtsein komme. Die katholische Schule ist durch den festen Anschluß an den Fels ihrer Kirche vor jenen Abwegen und Verirrungen bewahrt, denen die Regulative mit Ernst und Sachkunde zu begegnen streben.“ Es blieb nicht unbemerkt, daß auch weiterhin in den parlamentarischen Kämpfen um die Regulative die katholische Gruppe des Landtages mit wenigen Ausnahmen zur Regierung stand und der Regulative sich freute.

Die publizistischen und parlamentarischen Kämpfe um die Regulative begannen sofort und haben bis zu deren Aufhebung im Jahre 1872 nicht geruht. Als Hauptkämpe der Opposition trat litterarisch sofort Dr. Diesterweg auf den Plan, dessen scharfe Streitschriften: „Beurteilung der drei preußischen Regulative“, „Die drei preußischen Regulative. Würdigung ihrer Verteidiger“, „Herr Stiehl und die drei

preußischen Regulative" den Ton für die Polemik angaben. Im Landtage trat zunächst Friedrich Harkort bei dieser Frage als Führer voran, bis ihm auch dort seit 1858 Diesterweg zur Seite stand. Gleich in der Landtagssession von 1855 brachte eine Petition von 116 Bewohnern des Kreises Dortmund und ein von Harkort mit achtzehn anderen Abgeordneten eingebrachter Antrag die Volksschulfrage in Fluß. Jene Petition wünschte, daß das in Artikel 26 der Verfassung versprochene Unterrichtsgesetz bald verfassungsmäßig zu stande käme, bis zum Erlasse dieses Gesetzes aber die Ausführung der Regulative gestundet würde. Der Harkortsche Antrag schloß sich dem mit dem Zusatze an, daß eventualiter ein Gesetz über das evangelische Volksschulwesen, einschließlich des Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts, baldigst vorgelegt werden möge. In der Begründung mischten sich treffliche, unwiderlegliche Argumente mit den im Parteigegensatze wurzelnden einseitigen Übertreibungen. Mit aller Wärme war besonders auch die finanzielle Notlage des Lehrerstandes als durchgreifender Abhilfe bedürftig geschildert. An sich nicht gerechtfertigt war der dabei gegen die Regulative geführte Seitenhieb: „wovon die Regulative schweigen"; denn diese Angelegenheit gehörte offenbar nicht in die Regulative für den Unterricht, und sie war ja bereits zwei Jahre zuvor vom Minister, wenngleich nur im Verwaltungswege und daher mit geringem Erfolge, angefaßt worden. Aber auch hierin war die Opposition herausgefordert und der notleidende Stand bitter verletzt durch das thörichte Pathos, mit dem das erste Regulativ am Schlusse als etwas Besonderes am Berufe gerade des Lehrers hervorhob, daß er sich mit „Selbstverleugnung und um Gottes willen" der Jugend liebevoll anzunehmen hätte. Der Lehrerstand selbst beteiligte sich übrigens nur wenig an der offenen Bekämpfung der Regulative. Der Minister von Raumer hielt alle oppositionelle Neigungen der Lehrer mit eiserner Strenge nieder und brachte besonders das seit 1848 kräftig empor-, wenngleich vielfach wirklich mehr ins Kraut, geschossene Lehrervereinswesen völlig ins Stocken. Der Besuch der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen wurde 1854 und blieb bis 1860 verboten.

Die Dortmunder Petition und der Antrag Harkort kamen 1855 im Plenum der zweiten Kammer nicht mehr zur Verhandlung. Indes die Kommission von neun Mitgliedern, unter ihnen nach Diesterweg vier oder fünf Katholiken, der beide zur Vorberatung überwiesen waren, hatte sich ablehnend gegen beide verhalten. Es war, wie später sich zeigte, verhängnisvoll, daß den Vorsitz in dieser Kommission der berühmte Rechtslehrer Moritz August von Bethmann-Hollweg (1795—1877) führte. Denn dieser bedeutende und hochachtbare Mann sollte, als gleich nach Beginn der selbständigen Regentschaft des Prinzen von Preußen, November 1858, das Ministerium Manteuffel und mit ihm der Minister von Raumer fiel, dessen Nachfolger im Kultusministerium werden. Sein Wohlwollen und seine Milde fanden allgemeine Anerkennung; aber in der Sache gelang es ihm so wenig wie dem ganzen altliberalen Ministerium der sog. neuen Ära ersprießliche neue Bahnen zu

finden. In feierlicher Ansprache an das neue Staatsministerium entwickelte der Prinzregent am 8. November 1858 sein politisches Programm. Entschieden verurteilte er die in die evangelische Kirche eingekehrte, mit ihrem Grundwesen unvereinbare, der Heuchelei Vorschub leistende Orthodoxie. Allgemein erwartete man demnach Aufhebung der Regulative. Allein Bethmann-Hollweg stand noch von 1855 her unter ihrem Banne. Er war überzeugt, daß die Regulative ihren Gegnern opfern die heilsamsten Prinzipien preisgeben hieße. Zu einem gewissen Entgegenkommen fand er die Möglichkeit in dem Satze gleich des ersten Regulatives, dessen Gedanke allerdings auch im weiteren Verlaufe noch öfter anklingt, daß innerhalb der gegebenen Normen jeder berechtigten Eigentümlichkeit hinlänglicher Raum zur Weiterentwickelung und Weiterbildung verbleiben sollte. So wählte er, statt das Gute und Berechtigte der Regulative durch deren herzhafte Umgestaltung zu retten, die unglückliche Devise der „Weiterentwickelung der Regulative“. Besonders zwei wortreiche Schriftstücke, ein Ausschreiben vom 19. November 1859 und eine Denkschrift vom 16. Februar 1861, sollten diese Weiterentwickelung einleiten. Sie enthalten allerdings einzelne Zugeständnisse; manches, was 1854 als zulässig bezeichnet war, so im Rechen- und Geschichtsunterrichte des Seminares, im weltkundlichen Unterrichte der Volksschule u. ä., wird nun vorgeschrieben. Der religiöse Memorierstoff ist in etwas eingeschränkt. An anderen Stellen werden Mißverständnisse über die eigentlichen Absichten der Regulative aufgeklärt, wie wenn der Minister beifällig erzählt, daß ihm in einem Seminare aus Goethes Hermann und Dorothea von den Zöglingen verständig referiert worden sei. Gar mancher Lehrer fühlte sich innerlich von schwerem Drucke befreit, wenn er die Art, wie er sich im stillen mit den Regulativen abgefunden hatte, nun an höchster Stelle authentisch als die richtige anerkannt sah. Aber im ganzen war damit der Widerspruch gegen die verhaßten Regulative nicht zu bannen. Sie waren und blieben das Stichblatt der liberalen Presse. Zahlreiche Petitionen an den Landtag und an den Minister gegen, allerdings an Zahl deren noch mehr für die Regulative brachte besonders das Jahr 1860. Das Haus der Abgeordneten überwies sie im Juni d. J. dem Staatsministerium mit der Erklärung: 1. daß der Erlaß der Regulative für verfassungswidrig nicht zu erachten und deshalb die auf sofortige Beseitigung derselben gestellten Anträge abzulehnen; — 2. daß die Verminderung des religiösen Memorierstoffes in der Elementarschule und bei der Vorbildung der Seminarpräparanden der fortgesetzten Erwägung des Ministeriums zu empfehlen wäre, — und 3. daß die Vorlegung des im Artikel 26 der Verfassung verheißenen Unterrichtsgesetzes und in diesem zugleich die Entscheidung über die wünschenswerte Steigerung der Leistungen der Schullehrerseminarien, sowie der Anforderungen an die Seminarpräparanden, wenn irgend möglich, in der nächsten Session erwartet würde.“ Das Herrenhaus freilich ging gleichzeitig über die dorthin gelangten Petitionen unter Anerkennung des segensreichen Wirkens der Regulative, deren Erlaß als Wohlthat für den

preußischen Staat und das preußische Volk bezeichnet ward, zur Tagesordnung. Dort hatte besonders Stahl die Sache der angefochtenen Regulative geführt. Die Beschlüsse des Abgeordnetenhauses nahm übrigens der Minister von Bethmann-Hollweg beifällig auf. Schon zuvor hatte er den Entwurf eines Gesetzes, betreffend Unterhaltung der öffentlichen Elementarschulen, vorbereitet, für den er jedoch das Staatsministerium als Ganzes nicht zu gewinnen vermochte. Nun wurde abermals ein Gesetz für das gesamte Unterrichtswesen ausgearbeitet, von dessen 179 Paragraphen die ersten 104 sich mit den niederen Schulen befassen. Viel Neues und Fortschrittliches enthielt dieser Entwurf nicht. Normaltypus sollte auch jetzt wieder die einklassige Volksschule sein. Über den Grundplan dieser dürfen mehrklassige Schulen im Ziele hinausgehen, aber keine neuen Lehrfächer hinzufügen. Außer den altherkömmlichen Lehrfächern war für Knaben Turnunterricht, für Mädchen Unterricht in weiblichen Handarbeiten vorgesehen. Der Unterricht in den Realien (Geschichte, Erd- und Naturkunde) sollte an das Lesebuch angelehnt werden. Das Minimum für die Lehrergehälter auf dem Lande war neben freier Wohnung und Feuerung auf 150 Thaler = 450 Mark mit zwei Alterszulagen von 150 und 90 Mark nach fünfzehn- und nach fünfundzwanzigjähriger Dienstzeit normiert. Außerdem sollte durch ein eigenes Gesetz der letzte Satz Artikels 25 der Verfassung — Unentgeltlichkeit des öffentlichen Volksschulunterrichtes — aufgehoben, das Schulgeld also, weil man auf seinen Ertrag — etwa 2500000 Thaler — nicht verzichten mochte, für permanent erklärt werden.

Auch dieser Entwurf wurde nicht Gesetz. Noch bevor vom Könige seine Vorlegung beim Landtage genehmigt war, am 18. März 1862, gab und erhielt das Ministerium der neuen Ära seine Entlassung. An Bethmann-Hollwegs Stelle trat der juristische Oberkonsistorialrat Heinrich von Mühler (1813—74). Die längere Hälfte des Mühlerschen Ministeriums (1862—72) fällt bereits über die Grenze des Jahres 1866 hinaus, und seine ersten Jahre sind die Zeit des bedauerlichen Verfassungskonfliktes in Preußen. Das war keine Zeit, um ein großes, umfassendes Unterrichtsgesetz zu stande zu bringen. Aber der Minister selbst erkannte die Notwendigkeit an, unabhängig davon mit Regelung der gesamten Lage wenigstens der Volksschule vorzugehen. Auch die öffentliche Meinung kam ihm darin entgegen. In den von verschiedenen Seiten einlaufenden Petitionen und Vorschlägen, sowie in genauen statistischen Erhebungen sammelte sich so viel Material für die immer allgemeiner als notwendig anerkannte Schulreform an, daß das Abgeordnetenhaus daraus in einer Denkschrift vom 24. März 1863 für den Minister ein ganzes Programm der Ordnung des Volksschulwesens zusammenstellen konnte. Es zeigte dem Minister, was er hätte durchsetzen können. Auch hielt es sich im ganzen in unvorgreiflicher Allgemeinheit, besonders in Bezug auf die Besoldung der Lehrer. Wer konnte etwas einwenden gegen so einleuchtende und so sachlich gehaltene Grundsätze wie diese: „Viel wichtiger als die Minimalsätze erscheinen die Anciennitäts-

zulagen, daß nämlich das Einkommen der Lehrer durch Beförderung oder durch Zulagen in einem angemessenen Verhältnis zu ihrem Dienstalter wachse" — und: „Die Pension eines Lehrers darf nicht vom Diensteinkommen seines Nachfolgers abgezogen werden." Über andere Punkte ließ sich noch handeln. Hatte sicherlich der Minister Bedenken gegen das Verlangen, daß die Seminare ihren Zöglingen „ein möglichst hohes Maß von Kenntnissen, sowie von religiös-sittlicher, wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Bildung" gewähren und mit ihnen Lateinisch, Französisch, womöglich auch Englisch treiben sollten, so stand ihm dabei die Wirklichkeit des Lebens mit einem Nachdrucke zur Seite, der bei sonstigem Einvernehmen auch hierüber die Verständigung erleichtern mußte. Aber dies Einvernehmen scheiterte vor allem daran, daß von der einen Seite Preisgeben der Regulative ebenso entschieden gefordert wie von den anderen versagt ward. War doch noch immer — nunmehr unter dem siebten Minister — der Geheime Rat Stiehl in Volksschul- und Seminarsachen maßgebende Autorität. Bei aller Bereitschaft, in praktischen Einzelheiten hie und da dem Drange der Zeit zu weichen, war er weit entfernt, zur grundsätzlichen Vernichtung seines Lebenswerkes die Hand zu bieten. So blieb es wiederum beim alten, obwohl gerade damals der Minister selbst feststellte, daß trotz erhöhter Schulgelder, trotz alles Drückens auf die verpflichteten Gemeinden, Patrone u. s. w., trotz der von 1852—66 um eine Million erhöhten gemeindlichen und staatlichen Beiträge das Jahreseinkommen der Lehrer an Volksschulen auf dem Lande durchschnittlich etwa 550 Mark, in Städten etwa 980 Mark betrug, wobei überdies die besser dotierten und meist mit Theologen oder Philologen besetzten Rektorstellen an kleineren Stadtschulen eingerechnet waren. Es ist zu bewundern, daß unter solchen Verhältnissen, die für den Zustand der Schullokale und der Lehrmittel gleichfalls als symptomatisch gelten dürfen, die allgemeine Schulbildung des Volkes in Preußen in beständigem Steigen begriffen war und, abgesehen von den überwiegend polnischen und katholischen Provinzen und Bezirken des Ostens, in denen die Regulative nicht einmal galten, den Vergleich mit keinem Lande der Erde zu scheuen brauchte, auch nicht mit dem übrigen Deutschland, in dem man, verleitet durch den lauten, erbitterten Kampf der Parteien, vom regulativischen Preußen oft abenteuerliche Vorstellungen hegte. Unter den in Heer und Marine eingestellten Mannschaften fanden sich im Jahre 1864—65 für die Provinzen Posen und Preußen zwar noch 16 Prozent Analphabeten. Das ist für deutsches Empfinden eine erschreckende Zahl; aber man vergesse nicht, daß in jenen Gegenden durch die preußische Herrschaft überhaupt erst seit etwa zwei Generationen die Volksschule geschaffen war, und daß selbst jene Schmerzenskinder der preußischen Schulverwaltung in dieser Hinsicht nicht hinter Frankreich, Großbritannien und Niederlanden zurück, wohl aber Österreich (von Ungarn ganz abgesehen), Belgien, Italien u. s. w. noch und teilweise weit voranstanden. Unter den übrigen preußischen Provinzen stand Schlesien mit 4 Prozent am ungünstigsten, aber wieder nur

wegen des vorwiegend polnisch-katholischen Oberschlesiens, während Mittel- und Niederschlesien mit allen übrigen Provinzen im Mittel nicht über einen Mann auf hundert stellten, der Lesens und Schreibens ganz unkundig war. Unter den aus Berlin eingestellten Rekruten wurde keiner ohne Schulbildung befunden. Für das übrige Deutschland fehlte damals die gleichwertige Statistik, da Preußen mit seiner allgemeinen militärischen Dienstpflicht noch allein stand. Indes berechtigen die späteren Erfahrungen zu dem Rückschlusse, daß es besser mit der allgemeinen Volksbildung dort damals durchschnittlich auch nicht gestanden haben kann.

Überhaupt darf das preußische Schulwesen und die preußische Schulgeschichte auch während dieser regulativischen Jahre im höheren Grade als typisch für ganz Deutschland gelten, als man bei dem spezifisch preußischen Charakter der Parteikämpfe zumeist annahm und annimmt. Überall standen doch — mehr oder weniger heftig — die vorwärts drängenden Kräfte des Jahres 1848 im Streite mit den rückläufigen Wellen eines konservativen Gegenstromes, in dem politische und kirchliche Tendenzen im Sinne der „Solidarität der konservativen Interessen" zusammenwirkten. Fast nirgend ließ es dieser Widerstreit zu wesentlichen Fortschritten in der staatlichen Schulpflege, besonders der Volksschulpflege, kommen; und die äußere Lage des Lehrerstandes blieb selbst da gedrückt und dürftig, wo man sich dazu aufraffte, einige gesetzliche Ordnung in die auf buntscheckiger Tradition beruhende Dotation der Volksschulen zu bringen. Es wird dieser Sachlage gegenüber genügen, nicht wiederum die deutschen Staaten oder Staatengruppen der Reihe nach vorzuführen, sondern einzelne bezeichnende Thatsachen aus der Volksschulgeschichte jener Jahre herauszuheben.

Im Königreiche Hannover erschien am 14. Oktober 1848 ein Gesetz über Kirchen- und Schulvorstände. Nach diesem Gesetze soll jede evangelische und katholische Kirchengemeinde einen Kirchenvorstand zur vermögensrechtlichen Vertretung der Gemeinde und zur Verwaltung des Kirchenvermögens haben. Dagegen können für die gleichen Zwecke in Volksschulsachen, sowie zur Mitwirkung bei der dem Prediger obliegenden Aufsicht über das Schulwesen besondere Schulvorstände errichtet oder die Kirchenvorstände zugleich zu Schulvorständen erklärt werden. In beiden Fällen gehört dem Schulvorstande außer dem vorsitzenden Pfarrgeistlichen, einem etwaigen Patronatsvertreter und einigen aus der Gemeinde gewählten Mitgliedern auch der Ortsschullehrer oder, wo deren mehrere sind, mindestens deren einer an. Man beachte, wie die überlieferte enge Verflochtenheit der Volksschule mit der Kirche, besonders auch das Aufsichtsrecht der kirchlichen Organe, unter Wahrung der staatlichen Oberaufsicht gesetzlich anerkannt, wie aber andererseits dem

Lehrerstande dabei eine ehrenvolle Mitwirkung auch an der Schulverwaltung eingeräumt wird, die ihm anderwärts vielfach bis heute versagt blieb. Für das Einkommen der Lehrer wurde 1856 der Höchstbetrag, bis zu dem nach dem Volksschulgesetze vom 26. Mai 1845 die Behörde wegen besonderer Umstände das Einkommen erhöhen konnte, von 300 Thalern (außer Wohnung) in Städten, Vorstädten und Flecken, 150 Thalern auf dem Lande auf 400 und 250 Thaler gesteigert. Um der Volksschule wenigstens innerhalb der kirchlichen Organisation eine gewisse Selbständigkeit und regelmäßige Pflege zu sichern, wurde 1851 ins Kultusministerium ein schulkundiger Generalinspektor für Seminar- und Volksschulwesen berufen und in jedem Konsistorium eine besondere Abteilung für Volksschulsachen gebildet, der mindestens ein praktisch im Schulfache geübtes Mitglied angehören mußte. Grundsätzlich nicht einwandfrei, aber in ihrer Art nicht unwirksam war die gleichzeitig dem Seminarwesen gegebene Organisation. Man unterschied nämlich Bezirksseminare mit ein- bis zweijährigem Kursus und Hauptseminare (Hannover, Alfeld, Osnabrück, Stade) mit dreijährigem Kursus, jene für einfache ländliche, diese für städtische Lehrerstellen wie für erste Lehrer- und Organistenstellen auf dem Lande berechnet. Vergegenwärtigt man sich, daß in die Hauptseminare die tüchtigsten jungen Lehrer nach früherem Besuche eines Bezirksseminares und darauf folgender, meist mehrjähriger Schulpraxis eintraten, so war für diese das Ideal der Lehrerschaft von 1848: Seminar und nachfolgende Gelegenheit zu wirksamer Fortbildung — nahezu, wenngleich auf einem anderen Wege, erreicht. Allein dieser Vorzug für eine Minderzahl war bedingt durch übereilte und mangelhafte Vorbildung der Mehrzahl der Lehrer. Mit Recht hat daher die preußische Schulverwaltung 1867 diesem allzu künstlichen Systeme zu gunsten des allgemein durchgeführten dreijährigen Kursus auch für Hannover entsagt.

Zu einer gesetzlichen Regelung gelangte das Unterrichtswesen während der hier betrachteten Zeit im Großherzogtum Oldenburg, und zwar zunächst in dessen Hauptbestandteile, dem Herzogtum Oldenburg. Das Staatsgrundgesetz von 1848 wurde 1852 einer Revision unterzogen und erschien am 22. November d. J. in seiner seither bleibenden Gestalt. Vom Unterrichtswesen handeln die Artikel 82—91. Ihre nähere Ausführung finden diese Artikel für das Herzogtum im Unterrichtsgesetze vom 3. April 1855, das jedoch einen Teil seiner Vorschriften bereits aus der Schulordnung vom 14. Januar 1846 herübernehmen konnte. Für das Schulwesen des Herzogtums bestehen zwei leitende Behörden unter Aufsicht des Staatsministeriums, das Evangelische Oberschulkollegium zu Oldenburg und das Katholische zu Vechta. Unter den fünf Mitgliedern jedes dieser Kollegien muß mindestens ein Geistlicher und ein mit dem Volksschulwesen vertrauter Schulmann sein. Dem Oberschulkollegium unmittelbar nachgeordnet sind die Schulvorstände der einzelnen Schulachten (Gemeinden). Es giebt zwar auch Kreisschulinspektoren; diese haben indes mit der Verwaltung nichts zu thun. Sie sind schulkundige Vertrauensmänner

der Behörde, die alle drei Jahre die Schulen der ihnen zugewiesenen Kreise, denen sie sonst, oft schon durch ihren Wohnort, fernstehen, zu besuchen und darüber zu berichten haben. Die Schulvorstände bestehen aus dem ersten Beamten des Amtsbezirkes, dem der Schulort angehört, oder in den selbständigen Städten aus dem Bürgermeister, dem Pfarrer des Kirchspieles, dem ersten Lehrer (Hauptlehrer) der Schule und einem Schuljuraten. Diesen wählt je auf drei Jahre der Schulachtsausschuß, den ihrerseits die Schulachtsversammlung bestellt und in gesetzlich bestimmtem Turnus durch Nachwahl ergänzt. Für je hundert Kinder verlangt das Gesetz mindestens einen Lehrer. Die Einrichtung gesonderter Armenschulen ist untersagt; doch wird das Schulgeld für zahlfähige Eltern beibehalten. Für die Gehälter der Volksschullehrer werden durch das Gesetz Minimalsätze vorgeschrieben, die nicht gerade reichlich bemessen und etwas künstlich, nach Volkszahl der Schulacht, Stadt und Land, Marsch und Geest u. s. w. abgestuft sind. Jedoch war in drei Punkten das Oldenburgische Gesetz fast dem ganzen Deutschland voraus. Es sichert den Lehrern, „deren Leistungen genügen", vier Alterszulagen von je fünfundsiebzig Mark nach den ersten vier Lustren von der unwiderruflichen Anstellung an gerechnet, deren drei letzte die Staatskasse trägt. Es regelt die Anrechnung kirchlicher Nebeneinkünfte, die auf das Minimum der Stelle nur statthat, soweit sie an Pfarrorten den Betrag von dreihundert, an anderen den von einhundertfünfzig Mark übersteigen. Endlich sichert es den Lehrern im Falle eingetretener Dienstunfähigkeit die Pensionierung nach dem für alle Staatsdiener geltenden Fuße, wonach das Ruhegehalt im ersten Jahrzehnt des Dienstes die Hälfte des Gehaltes und dann für jedes begonnene Jahr ein Prozent mehr bis zu neun Zehnteln beträgt. Die Vorschriften des Gesetzes von 1855 wurden durch besondere Gesetze auf die beiden Fürstentümer Lübeck (1857) und Birkenfeld (1861) im wesentlichen übertragen. Mangelhaft war die Lehrerbildung geordnet. In den Fürstentümern war gar nicht dafür gesorgt, man half sich dort und hilft sich bis in die neueste Zeit durch Abkommen mit dem Herzogtum oder mit anderen Schulverwaltungen. Im Herzogtume gab es ein größeres, evangelisches Seminar zu Oldenburg und ein kleineres, katholisches zu Vechta. In diese Anstalten traten die Zöglinge nach zurückgelegtem fünfzehntem Lebensjahre, blieben darin zwei Jahre, wurden dann als sog. Hilfslehrer im Lande verteilt und zwei Jahre unter Aufsicht von Hauptlehrern praktisch beschäftigt, um dann noch für ein abschließendes letztes Jahr ins Seminar zurückzutreten. Eine mit dem Seminar organisch verbundene Übungsschule gab es nicht. Daß die beiden Hilfslehrerjahre nur in einzelnen günstigen Fällen den Mangel an praktischer Seminarschulung ersetzten und oft die unreifen Jünglinge in durchaus ungeeignete und selbst bedenkliche Lebenslagen brachten, wird jeder Sachkundige sich selbst sagen. Erst 1876 ist der singuläre Oldenburger Usus zu gunsten eines fortlaufenden vierjährigen Seminarkursus aufgegeben.

In die Zeit von 1848—66 fallen auch die ersten, noch unabgeschlossenen

Versuche zur staatlichen Ordnung des Volksschulwesens in den Hansestädten, zunächst in Bremen und Lübeck. In Bremen begann man seit 1855 mit Gründung staatlicher Volksschulen — hier noch bis heute unterschieden in entgeltliche und Freischulen. Im Jahre 1858 übernahm der Staat das seit 1810 in bescheidenster Gestalt und eigentlich nur als Fortbildungsschule für Lehrer bestehende private Seminar. An seine Spitze trat der in der deutschen Lehrerwelt hochangesehene Merseburger Rektor August Lüben (1804—73), unter dem die Anstalt allmählich bis zu vierjährigem Kursus unter schwierigen äußeren Verhältnissen und ohne eigene Übungsschule sich entwickelte. Von Lüben entworfen, erschien 1861 ein trefflicher Lehrplan für die Landschulen des Bremer Gebietes. — Auch in Lübeck begann man mit den Landschulen, deren Verhältnisse durch das Gesetz vom 6. Juni 1863 geordnet wurden. Am 29. September 1866 folgte das umfassendere Gesetz, das Unterrichtswesen im Lübeckischen Freistaate betreffend, auf Grund dessen eine besondere Behörde, das Oberschulkollegium, unter Oberleitung des Senates die Leitung des gesamten Unterrichtswesens übernahm.

Zu grundsätzlicher Klarstellung der Rechtslage des öffentlichen Schul- und besonders des Volksschulwesens kam es in jenen Jahren unter heftigen Kämpfen im Großherzogtume Baden. Der berühmte badische Kirchen- und Schulstreit kann hier nicht in seinen einzelnen Phasen verfolgt werden. Seine Höhepunkte erreichte er im Konkordate mit Rom vom 28. Juni 1859 und dem dadurch 1860 herbeigeführten gänzlichen Umschwunge in der Haltung des Staates. Am 9. Oktober 1860 erschien das grundlegende Gesetz über die rechtliche Stellung der Kirche im Staate. Unzweideutig bestimmt es (§ 6): „Das öffentliche Schulwesen wird vom Staate geleitet"; wogegen allerdings (§ 12) die Kirchen den Religionsunterricht, „jedoch unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten", zu überwachen und zu besorgen haben. Unmittelbar auf Grund dieses Gesetzes erfolgte 12. August 1861 die Einsetzung des Oberschulrates als Zentralbehörde für das gesamte Unterrichtswesen. Auf ihn ging die Zuständigkeit beider Oberkirchenräte und einzelner anderer Behörden in Schulsachen über. Nur beide Universitäten und das Polytechnikum zu Karlsruhe blieben wie bisher unmittelbar dem Ministerium unterstellt. Ein eigenes Gesetz vom 29. Juli 1864 ordnete die „Kreis- und Ortsbehörden der Volksschule". In den einzelnen Schulgemeinden wurden Ortsschulräte eingesetzt, denen neben anderen gewählten Mitgliedern überall ein Lehrer, gewöhnlich der erste oder Hauptlehrer, und die Ortspfarrer angehören. In der Kreisinstanz traten an die Stelle der bisherigen 35 evangelischen und 75 katholischen geistlichen Visitatoren elf ständige, hauptamtliche Kreisschulräte. So war dank gerade der überspannten klerikalen Ansprüche in Baden eine den Grundzügen nach musterhafte Organisation der staatlichen Schulverwaltung geschaffen, die indes der Natur der Sache nach erst allmählich zu friedlicher und segensreicher Wirksamkeit gelangen konnte. Verbot doch zunächst das erzbischöfliche Vikariat in Freiburg den

katholischen Geistlichen zwar nicht die Stellungnahme zum Religionsunterrichte, wohl aber den Eintritt in die Ortsschulräte, obwohl die Regierung sich geneigt zeigte, von dem Rechte, die Vorsitzer dieser Lokalschulbehörden zu ernennen, zu gunsten der bisher mit der Aufsicht betrauten Geistlichen überall da Gebrauch zu machen, wo kein Grund zu besonderem Mißtrauen gegen Willfährigkeit und Zuverlässigkeit der in Frage kommenden Personen vorlag.

Nicht zu Entscheidungen von gleichem grundsätzlichem Gewichte, aber doch zu mancherlei Fortschritten im einzelnen drängten anderwärts die nirgends fehlenden Debatten über das Volksschulwesen. So gor in Bayern die Bewegung im Lehrerstande während der ganzen Zeit von 1848—66 fort. Die Staatsregierung verhielt sich den Forderungen des Jahres 1848 gegenüber der Hauptsache nach ablehnend. Besonders wurde die Qualität der Lehrer als Staatsdiener und die Einführung einer wirklich staatlichen, weltlichen Schulaufsicht einerseits immer wieder begehrt, andererseits ebenso hartnäckig versagt. Vermehrte Fürsorge der Regierung für Schulen und Lehrer, wie sie unleugbar in langsamem Fortschritte sich zeigte, konnte solchen unversöhnten Gegensätzen ihre Schärfe nicht nehmen. Auch das Schuldotationsgesetz vom 10. November 1861, das überdies dem festangestellten Lehrer je nach der Größe des Schulortes nur ein Minimaleinkommen von 350—500 Gulden, billig abgeschätzte Wohnung (für 12 Gulden) einbegriffen, verbürgte, verfehlte in dieser Hinsicht seine Wirkung. Man kolportierte damals das Wort eines Lehrers: „Armut thut weh; aber ein noch weit tiefer eingreifendes schmerzliches Gefühl ist das knechtischer Abhängigkeit und geistiger Bevormundung.“ Lebhaftem Widerspruche begegnete namentlich das neue Normativ über die Bildung der Lehrer vom 15. Mai 1857, das mit seiner geflissentlichen Herauskehrung der religiösen Seite die beteiligten Kreise nur zu sehr an die in ganz Deutschland verschrieenen preußischen Regulative erinnerte. Festeren Halt gewann die Opposition im Lehrerstande durch Begründung des bayerischen Volksschullehrervereines (1861), der auf seinen Versammlungen in Nürnberg (1863) und Regensburg (1864), ermutigt durch die rasch anwachsende Zahl seiner Mitglieder (1864 über 4000), eine sehr entschiedene Sprache führte. Die Regensburger Denkschrift rief eine ganze polemische Litteratur ins Leben. Eine im selben Sinne gehaltene Eingabe von 900 pfälzischen Schullehrern sekundierte ihr. Der Landtag eignete sich, wenngleich nicht alle Wünsche des Lehrerstandes, so doch das Verlangen nach gesetzlicher Ordnung des Schul-, mindestens des Volksschulwesens an. So sah die Regierung bereits vor der schweren Krisis von 1866 sich genötigt, in einzelnen wichtigen Punkten dem Andrange nachzugeben. Die amtlichen Fortbildungskonferenzen für festangestellte Lehrer z. B. wurden aufgehoben und der Kultusminister von Koch erklärte im Landtage am 7. April 1865: „Da die Organisation des deutschen Schulwesens in Bayern zum teil auch jetzt noch auf Normen beruht, welche zerstreut in eine lange Vergangenheit, ja bis zu den Anfängen dieses

Jahrhunderts zurückführen, scheint eine Revision aller darauf bezüglichen Vorschriften die nächstliegende, notwendige Aufgabe der königlichen Staatsregierung zu sein. Dieselbe ist entschlossen, bei der bereits in Angriff genommenen Reform des Volksschulwesens nicht minder den berechtigten Anforderungen der Zeit und eines gehobenen Kulturlebens Rechnung zu tragen, als im Anhalt an die geschichtlichen Überlieferungen und an die volkstümlichen Anschauungen des Landes der Volksschule den Charakter einer Unterrichts- und Erziehungsanstalt auf religiös-sittlicher Grundlage zu wahren." War das die Ansicht der Regierung von der Sache, so fragt man vergeblich, warum sie sich zu solcher Antwort erst nach so heftigen Kämpfen bekannte. Ist es nicht, als hätte durchaus und überall erst der Stand der deutschen Volksschullehrer mit Gewalt zu dem gemacht werden sollen, als was man ihn dann nachträglich nicht immer ohne Grund tadelnd hinstellte, zu einer Gesellschaft agitatorischer Dränger? Den bitteren, scharfen Ton jener Jahre kann man auch in Bayern, und dort nicht am wenigsten, noch heute nachklingen hören. Daß man bei rechtzeitiger Steckung und ehrlicher Verfolgung der schließlich als berechtigt und notwendig anerkannten höheren Ziele diese Bitterkeit und Schärfe hätte vermeiden können, unterliegt keinem Zweifel.

Friedlicher als in Baden und von vereinzelten grundsätzlichen Gegnern abgesehen zur allgemeinen Zufriedenheit vollzog die Ordnung des Volksschulwesens sich im Herzogtume Sachsen-Gotha. Auch dort fehlten die im übrigen Deutschland infolge der allgemeinen historischen und politischen Verhältnisse herrschenden Gegensätze und Klagen nicht. Die Regierung entschloß sich, nachdem manche verständige und wohlwollende kleinere Maßnahmen bereits vorangegangen waren, den berechtigten Wünschen des Lehrerstandes und der Freunde der Volksschule im Landtage durch Erlaß eines neuen, zeitgemäßen Lehrplanes für den inneren Betrieb und eines grundlegenden Gesetzes für die gesamten Rechtsverhältnisse der Volksschule entgegenzukommen. Auch wenn man anerkennt, daß dies Vorgehen in dem kleinen, rein protestantischen Ländchen weit geringeren Schwierigkeiten begegnete, als sie Staaten von größerer Ausdehnung mit stark ausgeprägten konfessionellen, politischen, wirtschaftlichen Gegensätzen darboten, bleibt der Regierung das hohe Verdienst eines ebenso offenen und entschiedenen wie besonnenen und gemäßigten Vorgehens. Zunächst (1862) erschien der Lehrplan. Aus Konferenzberatungen der geistlichen Schulinspektoren und Lehrer in den einzelnen Ephorien hervorgegangen, unterlag der Entwurf noch zuletzt der Superrevision einer aus drei Lehrern und drei Geistlichen bestehenden Kommission, der unter anderen der in der engeren Heimat schon damals angesehene Rektor, spätere Seminardirektor zu Gotha, Halberstadt und Erfurt, Karl Kehr (1830—85) angehörte. Generalsuperintendent Petersen durfte im Landtage sagen: „Es ist eine Arbeit zu stande gekommen, die nicht bloß auf den Erfahrungen unseres Schulwesens, sondern auf denen des ganzen deutschen Schulwesens basiert." In sechs Kapiteln wird das Nötige bestimmt über die Klassen-

teilung, die äußere Ordnung und den Stundenplan, die Lehrziele in den einzelnen Klassen und Lehrfächern, den Lehrplan der mehrklassigen Volksschule, die Lehrmethode u. s. w. Ausgegangen wird auch hier in gewissem Sinne von der einklassigen Schule, aber in dem Sinne, daß auch in jeder einklassigen Schule die Abstufung der Schüler nach mehreren, und zwar nach vier Klassenstufen erkennbar bleiben soll. Auf diese vier Stufen werden bei normalem Fortschritte die acht Schuljahre so verteilt, daß das erste Schuljahr allein der ersten, die letzten drei Schuljahre der vierten, obersten Klasse zufallen, während die dazwischen liegenden zweiten und dritten Klassen je zwei Jahrgänge umschließen. An den methodischen Anweisungen mag man eine gewisse behagliche Breite aussetzen. In der Sache stehen sie durchaus auf der Höhe der Zeit. Vor allem soll die Schule Erziehungsanstalt sein. Erziehen soll sie die Schüler zu oberst im religiös-sittlichen Sinne, aber auch für das praktische Leben. Daher muß überall von der Anschauung und Wirklichkeit ausgegangen, aber zu bewußtem, eigenem Urteilen, Können und Handeln hingestrebt werden. Auch Zeichnen, Turnen und für die Mädchen Nadelarbeiten finden ihre Stelle.

Aus demselben Geiste wie dieser Lehrplan floß das „Volksschulgesetz für das Herzogtum Gotha“ vom 1. Juli 1863. Die Vorarbeiten dazu geschahen durch eben die Männer, die den Lehrplan durch die verschiedenen Stadien seiner Genesis geleitet hatten. Nur konnte auch der im Jahre 1863 von Köthen nach Gotha berufene Schulrat, Seminardirektor und Landesschulinspektor Dr. Karl Schmidt, Verfasser der bahnbrechenden Geschichte der Pädagogik (1819—64), noch die letzte Hand mit anlegen. Das Gesetz umfaßt 8 Abschnitte mit 101 Paragraphen. Die 8 Abschnitte tragen die Überschriften: I. Allgemeine Rechte und Pflichten der Staatsangehörigen bezüglich des Jugendunterrichts. — II. Pflichten und Rechte der Gemeinden bezüglich der Einrichtung und Erhaltung der Volksschulen. — III. Besondere Pflichten und Rechte der Eltern, Vormünder und Pflegeeltern schulpflichtiger Kinder. — IV. Von der Ausbildung der Volksschullehrer, der Immatrikulation und den Verbindlichkeiten der Schulamtskandidaten. — V. Von der Anstellung der Volksschullehrer. — VI. Von den Rechten und Pflichten der Volksschullehrer. — VII. Von den Schuldirektoren. — VIII. Von den Schulbehörden. Das meiste von dem, was das Gesetz vorschreibt, darf als Gemeingut der neueren deutschen Pädagogik bezeichnet werden und ist seither in die zahlreichen Schulgesetze deutscher Staaten übergegangen. Doch verdient eine Reihe einzelner Vorschriften als für jene Zeit bedeutsam und teilweise noch heute nicht allgemein erreicht oder auch als nunmehr überholt, besonders hervorgehoben zu werden. Die Schulpflicht der Kinder dauert vom vollendeten sechsten Lebensjahre an acht Jahre (§ 4. 17). Jede Gemeinde muß mindestens eine Volksschule haben. Nur unter besonderen Umständen ist der Zusammenschluß mehrerer Gemeinden zur Unterhaltung einer gemeinsamen Schule zulässig (§ 6). Die Maximalzahl der von einem

Lehrer zu unterrichtenden Kinder ist in der Regel achtzig (§ 7). Übersteigt die Zahl der Lehrer an einer Schule vier, so ist einer von ihnen zugleich als Direktor anzustellen (§ 8). In jeder Schule müssen die erforderlichen Lehrmittel vorhanden sein. Insbesondere ist auf Anschaffung einer angemessenen Büchersammlung Bedacht zu nehmen (§ 11). Schulgeld (mit Ausnahme der Waisenpfleglinge und der Kinder eines Volksschullehrers) ist nicht ausgeschlossen; doch darf höchstens die Hälfte der regelmäßigen Ausgaben auf diesem Wege gedeckt werden. Auch darf das jährliche Schulgeld nirgend den Betrag von zwei Thalern für ein Kind (drei für zwei, vier für drei Geschwister) übersteigen; nur die drei Städte Gotha, Ohrdruf, Waltershausen mögen den doppelten Satz erheben (§ 15). Für Regelmäßigkeit des Schulbesuches sorgen geeignete Strafbestimmungen. Im äußersten Falle kann bei beharrlichem Ungehorsame das Schulamt die Erziehung der verwahrlosten Kinder den Eltern oder deren Stellvertretern entziehen und jene auf deren Kosten einer anderen Pflege anvertrauen (§ 23). Der Staat sorgt für die Ausbildung der Volksschullehrer durch das Schullehrerseminar (§ 29). Bedingung für die Aufnahme in diese Anstalt ist eine der Reife für die erste Klasse einer Realschule zweiter Ordnung oder einer höheren Bürgerschule entsprechende Vorbildung. Nur wird statt der englischen Sprache genügende Fertigkeit in der Musik erfordert (§ 30). Zu den Lehrstoffen der genannten Anstalten treten im Seminare noch mindestens: Pädagogik und deren Geschichte, Anthropologie und Psychologie, Litteraturgeschichte, Musik (§ 31). Die Lehrstoffe der genannten Realanstalten werden im Seminare teils vervollständigt, wie namentlich Mathematik und Naturwissenschaften, teils unter besonderer Rücksicht auf ihre Behandlung in der Volksschule durch Reproduktion befestigt. — Der Religionsunterricht hat wesentlich geschichtliche Form und lehrt die geschichtliche Entwickelung des Christentumes, anknüpfend an die Urkunden des Alten und des Neuen Testamentes, sowie Geschichte der christlichen Kirche (§ 32). Von der mit dem Seminare zu verbindenden Übungsschule schweigt das Gesetz; wunderbar genug, da die Gothaer Seminarschule alsbald durch Kehrs aus ihr hervorgewachsenes Buch „die Praxis der Volksschule" (1868) Weltruf gewann. Die Besoldung der unwiderruflich angestellten Volksschullehrer steigt nach dem Gesetze an kleinen Landschulen (bis 40 Schüler) von 200 auf 320, an größeren Landschulen von 220 auf 380, an Stadtschulen von 280 auf 500 Thaler durch vier nach je fünf Jahren erfolgende gleiche Alterszulagen. Inbegriffen ist die billig nach Geldwert abzuschätzende Wohnung und das etwaige kirchliche, nebenamtliche Einkommen. Nur in besonderen Fällen darf für Kirchendienst besonderes Honorar bis zu 30 Thalern unberechnet bleiben. Schuldirektoren müssen mindestens 100 Thaler Direktorialgehalt außer dem Lehrereinkommen beziehen (§ 41). Späterhin sind diese Sätze wiederholt erhöht worden. Die Lehrer sind zu 32 wöchentlichen Lehrstunden verpflichtet, außerdem zu Vertretungen am Orte, die bei längerer Dauer als vier Wochen vergütet werden. Gegen Vergütung kann überdies jeder Lehrer von der Gemeinde noch zu sechs

Überstunden an Gemeindeschulen irgendwelcher Art herangezogen werden (§ 50). Das Ruhegehalt der Lehrer beträgt in den ersten zehn Dienstjahren 40 Prozent und erreicht in weiteren vierzig Dienstjahren den vollen Betrag des Einkommens (§ 56). Die Schulbehörden sind teils örtliche Schulvorstände, teils staatliche Aufsichtsbehörden. Die Schulvorstände auf dem Lande bestehen aus dem Ortsschultheißen, dem Ortsgeistlichen oder, wo deren mehrere, dem ersten Ortsgeistlichen, dem Lehrer oder, wo deren mehrere, zweien von ihnen und sovielen vom Gemeindeausschusse gewählten Schulpflegern, wie Lehrer im Vorstande sind (§ 76). In den Städten dem entsprechend (§ 78). Auch der etwaige Schulpatron ist Mitglied des Schulvorstandes oder kann sich in diesem besonders vertreten lassen (§ 79). Der ländliche Schulvorstand wählt aus seiner Mitte auf drei Jahre seinen Vorsitzer. Von diesem Amte sind jedoch Lehrer und Schuldirektoren ausgeschlossen. In den drei Städten führt das dem Schulvorstande angehörende Mitglied des Stadtrates ohne weiteres den Vorsitz (§ 81). Die Aufsicht des Staates über die Volksschule in Bezug auf Erziehung und Unterricht wird durch Schulinspektoren ausgeübt, welche von der Staatsregierung zu ernennen und der Reihe der praktisch geübten Schulmänner zu entnehmen sind. In den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen übt der Generalschulinspektor die Aufsicht (§ 94). Die äußeren Angelegenheiten der Schulen überwachen außerhalb der drei selbständigen Städte herzogliche Schulämter, bestehend aus dem für jeden Schulort zuständigen Landrat und dem Schulinspektor des Bezirkes (§ 98). Der Landratsämter für das kleine Herzogtum sind drei, Bezirksschulinspektoren wurden anfangs acht bestellt; später ist noch einer hinzugekommen. Die oberste Aufsicht über das gesamte Schulwesen führt das Staatsministerium, dem als Rat der Generalschulinspektor zugewiesen ist. Unmittelbar steht dem Ministerium zu die Aufsicht über das Seminar und die Lehramtsprüfungen; beraten von den Kreis- und Ortsbehörden, entscheidet es über Anstellung, Versetzung u. s. w. der Lehrer, Organisations- und Bausachen, Lehrpläne, Lehrbücher u. s. w. und ist überall obere Instanz in strittigen und Beschwerdefällen (§ 100. 101). Noch ist etwa nachzuholen, daß das Gothaer Volksschulgesetz einer bis dahin in Deutschland, namentlich im protestantischen Teile, fast noch unbekannten Neuerung Raum gewährt: der Verwendung von Lehrerinnen. Allerdings in sehr vorsichtig gezogenen Schranken. Der Unterricht der Kinder der drei ersten Schuljahre kann nach § 40 mit Genehmigung des Staatsministeriums und unter Zustimmung der betreffenden Gemeinde vertragsweise einer ad hoc geprüften Lehrerin übertragen werden. Ruhegehalt hat eine solche erst nach zehnjähriger Dienstzeit zu beanspruchen, und zwar in der Regel die Hälfte, nie mehr als zwei Drittel des Dienstgehaltes. Mit der Verheiratung hört dieses Ruhegehalt auf (§ 58).

Das jüngere Geschlecht kann sich schwer vorstellen, welches gewaltige Aufsehen diese einfache und in allen Hauptsachen glückliche Lösung der großen Frage damals

in den Volksschulkreisen von ganz Deutschland machte, und wie dadurch das sehnsüchtige Verlangen nach gesetzlicher Ordnung des Volksschulwesens auch in den größeren deutschen Staaten neu angefacht ward. Es kam hinzu, daß man in Gotha verstand, unter den ausführenden Männern solche vom besten Namen in der Volksschulwelt zu gewinnen, wie außer dem bereits genannten Karl Schmidt nach dessen frühem Tode seinen Nachfolger Friedrich Dittes (1829—96), von 1865—68 in Gotha, und Karl Kehr als ersten Lehrer und Inspektor, seit 1871 selbständigen Direktor des Seminars, das unter ihm und durch ihn trotz seiner noch dürftigen Ausstattung in immer weiteren Kreisen den Ruf einer Musteranstalt erwarb.

So fehlte es, als das große, kritische Stufenjahr der deutschen Geschichte 1866 hereinbrach, nicht ganz mehr an Lichtpunkten im deutschen Volksschulwesen, die einige Hoffnung erweckten, daß ihrer eine bessere und leichtere Zukunft wartete. Auch war die Volksschule in ihrem Inneren trotz der Kämpfe, die sie erschütterten, oder vielmehr durch die Anspannung aller Kräfte hüben und drüben, die der Streit mit sich gebracht hatte, erstarkt und gewachsen. Ihre Ergebnisse hatten sich, namentlich durch den erst jetzt überallhin durchgedrungenen Segen der seminarischen Berufsbildung ihrer Lehrer, stetig gehoben. Im Lehrerstande selbst, wenigstens in dessen besonnenem Kerne, war man bei aller warmen Verehrung des verdienten Meisters Diesterweg doch über dessen späteren Standpunkt in gewisser Hinsicht hinausgeschritten. Das kirchliche Bewußtsein, wenngleich nur selten im Sinne Stiehls und seiner Regulative, hatte auch im protestantischen Deutschland bei den Lehrern wieder mehr Leben gewonnen. Das Phantom eines allgemeinen, konfessionslosen Religionsunterrichtes war in weitem Umkreise der Überzeugung gewichen, daß es für die Schule gälte, den bestehenden Kirchen, obzwar unter Fernhaltung der Hadersachen und dogmatischen Extreme, frei und friedlich die Hand zu dem gemeinsamen Werke sittlich-religiöser Erziehung der Jugend zu bieten. Wo diese Überzeugung nicht lebte, erkannte man wenigstens, daß die Zeit für jenes Diesterwegsche Ideal noch nicht gekommen war, und daß es der guten Sache nur Schaden bringen konnte, mit den Forderungen für die Schule über das Erreichbare eigensinnig hinauszugehen. Nur vereinzelt hielt man beiderseits noch zäh die alten Extreme in voller Schärfe fest. Als Diesterweg wenige Tage nach der Schlacht bei Königgrätz heimging, konnte auch die im engeren Sinne nach ihm zu nennende Periode der deutschen Volksschulgeschichte als beendet angesehen werden.

Aber in den Nachteil hatten die Regierungen der größeren deutschen Staaten und die ihnen nahestehenden konservativen Kreise sich durch eigene Schuld gesetzt, daß man fast allgemein im Lehrerstande würdigere Ausgestaltung der Volksschule

und Abhilfe der eigenen Not nur noch von siegreichem Durchbruche der liberalen Ansichten im öffentlichen Leben überhaupt erwartete.

3. Zeitalter des neuen deutschen Reiches.

Der kurze, glänzende Feldzug von 1866 zog das Staunen des ganzen Erdenrundes auf die großen Männer, die unter schweren Hindernissen Preußen zu solchem Erfolge geführt hatten: König Wilhelm und seine Paladine: Bismarck, Moltke, Roon. Aber das konnte nicht das alleinige Werk einzelner hervorragender Männer sein. Auch das Volk verdiente Bewunderung, das unmittelbar nach schweren inneren Zerwürfnissen so fest und treu und mit so viel Verständnis seiner Pflicht dem Könige alle nationale Kraft zu Dienste gestellt hatte. Man erinnerte sich, daß Preußen allein unter den europäischen Großstaaten mit der allgemeinen Schulpflicht der Jugend und fast allein auch in Deutschland mit der allgemeinen Dienstpflicht seiner jungen Mannschaft Ernst gemacht hatte. Das alte Cousinsche Wort lebte wieder auf von Preußen als dem Lande der Kasernen — und der Schulen.

Auch in Preußen selbst an hoher und höchster Stelle fand der mittelbare Anteil der Schule am Erfolge des Jahres 1866 gerechte Würdigung. Am 26. Juni hatte die Oberklasse des Seminares zu Oranienburg, 21 patriotische Jünglinge, den König um sofortige Einstellung in das mobile Heer gebeten. Die Sache fand erst Erledigung, als der Sieg erfochten war. Die Minister des Unterrichtes und des Krieges nahmen in ihrem Berichte über die Eingabe der warmherzigen Bittsteller Anlaß, auf die Wichtigkeit des Volksschullehrerstandes auch für die Wehrhaftigkeit des Volkes hinzuweisen. „Eurer Königlichen Majestät Armee, die jetzt gekämpft und gesiegt hat, ist durch die preußische Volksschule hindurch und aus ihr hervorgegangen." Der König antwortete: „Was Sie im allgemeinen über die Aufgabe und Wirksamkeit der Volksschule bemerken, hat meine Billigung, und beauftrage ich Sie, den Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Ihren Immediatbericht und diese meine Ordre zur Kenntnis der Schulverwaltungsbehörden und des Elementarlehrerstandes zu bringen." Das war ein schöner, vertrauenerweckender Ton, der, anklingend an die besten Traditionen der großen preußischen Zeit vor und von 1813, neue Hoffnung in den Kreisen der Volksschule erweckte. Aber so geradeaus, wie man damals hoffte, sollte der Weg zu besseren Zuständen noch nicht führen. Zunächst übersah man vielfach, daß das königliche Wort nicht eigentlich den Sinn einer Zusage eingreifender Reformen, sondern vielmehr den der Anerkennung des Bestehenden hatte. Der Geheime Rat Stiehl hatte es verfaßt: gewiß nicht in der Absicht, sich selbst und seine Schulpolitik damit zu verleugnen. Wohl war auch er und mit ihm der Minister von Mühler entschlossen, auf dem Wege vorsichtiger Weiterentwickelung der Regulative und allmählicher Verbesserung der Lage des Lehrerstandes fortzuschreiten. Aber von der Notwendigkeit,

mit der eigenen Vergangenheit zu brechen und neue Wege einzuschlagen, waren beide nicht überzeugt. Überdies lagen der preußischen Staatsleitung, wie man anerkennen muß, andere Aufgaben für den Moment näher; nicht nur in der großen Politik die Befestigung und Ausgestaltung des Norddeutschen Bundes, sondern auch im erweiterten Inneren des Staates die Organisation und Assimilation der neuerworbenen Provinzen. An dieser Aufgabe war die Schulverwaltung in erster Reihe mitbeteiligt; und man darf dem Ministerium Mühler das Lob nicht verkümmern, daß es in ihrer Lösung durchaus Tüchtiges geleistet hat. Mit leichterer Hand und zarterer Rücksicht, wo ihm nicht ausgesprochenes Widerstreben begegnete, verstand Wiese das höhere Schulwesen in den neuen Rahmen einzuordnen. Daß er selbst früher vorübergehend im hannoverischen Schuldienste gestanden hatte und aus jener Zeit wertvolle Erfahrungen und Beziehungen bewahrte, kam ihm dabei zu statten. Derber und rauher trat Stiehl nach seiner Art auf. Manche einzelne Züge barscher Wunderlichkeit sind von seinen ersten Dienstreisen in die annektierten Länder noch heute dort unvergessen. Im ganzen stach trotz allem sein zielbewußtes, nachdrückliches Auftreten und seine unbestreitbare Sachkunde gegen die schlaffere Zügelführung in den bisherigen Kleinstaaten imponierend ab. Binnen weniger Jahre war besonders das Seminarwesen in Hannover, Schleswig-Holstein, Hessen-Nassau auf den preußischen Fuß gebracht. Was man in Preußen an dem regulativischen Systeme auszusetzen hatte, die Abhängigkeit der Schule von den kirchlichen Organen und das Vorwalten einseitiger theologischer Interessen in der Lehrerbildung, war wenigstens in Hannover und Kurhessen reichlich so schwer empfunden wie in Preußen. Diese Einseitigkeit einmal in Kauf genommen, fand man doch in Stiehl selbst und in den Männern, die durch ihn als Schulräte, Anstaltsleiter und Seminarlehrer in die neuen Provinzen gebracht wurden, zumeist den schulmännischen Charakter kräftiger und bewußter ausgeprägt, als man es bisher gewohnt war.

Inzwischen ruhte die Volksschulbewegung und -Verhandlung in Preußen nicht. Schon im Dezember 1866 ersuchte das Abgeordnetenhaus auf Antrag des konservativen Abgeordneten Bieck, Konsistorial- und Schulrates zu Erfurt, die Staatsregierung, in möglichster Kürze ein Schuldotationsgesetz vorzulegen, in dem über das Einkommen der Elementarlehrer, über deren Ruhegehalt bei Emeritierung, sowie über die Pension der Schullehrerwitwen Bestimmungen getroffen würden, geeignet, der großen Not, in der viele Elementarlehrer noch immer sich befänden, thunlichst abzuhelfen. Statt des erbetenen Gesetzentwurfes erschienen 1867 nur einige Ministerialerlasse, durch die den Regierungen erneute Verhandlungen mit den Verpflichteten aufgegeben wurden, um wenigstens gewisse Minimalsätze und wo irgend möglich eine angemessene Abstufung des Einkommens durch Alterszulagen durchzusetzen. Die Erfahrung ließ um so weniger raschen und befriedigenden Erfolg dieses Vorgehens erhoffen, da des Ministers Ansprüche nicht nur äußerst bescheiden,

sondern auch dehnbar und unbestimmt gehalten waren. So wurden auf dem Lande für erste oder einzige Lehrer gefordert: Wohnung, Heizung, Wirtschaftsraum und Brennbedarf für Küche und Haus, Land oder Naturalien für 5 Personen und 2 Haupt Rindvieh neben barem Gehalte von 50—150 Thalern. Solche vage Normen konnten um so weniger durchgreifend wirken, da gleichzeitig der Minister bemüht war, in Zusammenstellungen für die Öffentlichkeit, Berichten an den König u. dgl. die seit anderthalb Jahrzehnten erzielten Verbesserungen als bereits recht erhebliche darzustellen, während in Wirklichkeit alles, was aus gemeindlichen und staatlichen Mitteln mehr geleistet ward, selbst abgesehen von der sehr ungleichen Verteilung auf die einzelnen Provinzen und sogar innerhalb dieser Gebiete, nicht entfernt hinreichte, um die Nachteile der allgemeinen Steigerung des Preises der Lebensbedürfnisse im gleichen Zeitraume aufzuwiegen. Infolge davon ging die Zahl der Lehramtsbewerber im umgekehrten Verhältnisse zum Wachstume der Volkszahl und dem dadurch erhöhten Bedarf an Volksschullehrern trotz der an sich dankenswerten Vermehrung der Seminare immer mehr zurück.

Unter diesen Umständen nahm die Lehrerschaft der Volksschule ihre Lebensfrage selbst in die Hand. Herbst 1867 erging eine von 8000 Volksschullehrern unterschriebene Bittschrift unmittelbar an den König, in der die Aufmerksamkeit des Herrschers auf die durchaus unzulängliche, höchst traurige Besoldung der weitaus meisten Lehrer der preußischen Volksschule und die ebenso traurige Lage ihrer ausgedienten Standesgenossen sowie der Lehrerwitwen und -Waisen gelenkt ward. In der Antwort, die der König den Bittstellern erteilen ließ, wird diesen eröffnet, daß Se. Majestät mit vielem Interesse von ihrer Darlegung Kenntnis genommen habe, und daß bereits die Verbesserung der Elementarlehrergehälter durch Ausarbeitung eines Entwurfes zu einem darauf bezüglichen Gesetze angeordnet sei, der noch in der nächsten Session dem Landtage vorgelegt werden solle. Wirklich gingen dem Landtage, zunächst dem Herrenhause, im Dezember 1867 zwei Gesetzentwürfe zu, betreffend Einrichtung und Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen, sowie Pensionierung und Pensionsberechtigung der Lehrer und Lehrerinnen öffentlicher Volksschulen. Sie kamen nicht über die vorbereitende Kommissionsberatung im Herrenhause hinaus, die zur Verneinung des Bedürfnisses eingreifender Neuerungen und zu ausweichenden Gegenvorschlägen führte. — Im November 1868 legte Mühler vier Gesetzentwürfe vor, deren erster und dritter der Hauptsache nach mit den beiden vorjährigen zusammenfielen, während der zweite Aufhebung des Artikels 25 der Verfassung, also dauernde Beibehaltung des Schulgeldes, bezweckte und der vierte Erweiterung, Umwandlung und Neuerrichtung von Witwen- und Waisenkassen für Elementarlehrer betraf. Nach dem ersten Entwurfe sollten Lehrer in Städten unter 10000 Einwohnern mindestens 200—250 Thaler neben freier Wohnung beziehen; in größeren Städten sollten diese Sätze auf das Doppelte erhöht werden können; durch Alterszulagen sollte binnen dreißig Dienstjahren das Anfangsgehalt sich ver-

doppeln. Den Landlehrern wurde neben freier Wohnung und Brennmaterial an Land, Naturalien oder Geld so viel zugesprochen, wie zu ihrem standesgemäßen Auskommen nötig wäre, das Nähere in dieser Hinsicht jedoch dem Beschlusse der Provinziallandtage mit der Maßgabe vorbehalten, daß feste kirchliche Nebeneinkünfte auf das Gehalt anzurechnen wären. Der dritte Entwurf wollte jedem Lehrer und jeder Lehrerin nach fünfzehnjähriger Dienstzeit 60 Thaler, nach dreißig Jahren 100, nach vierzig Jahren 120 Thaler Ruhegehalt sichern. Außerdem sollte, wo das Einkommen mehr als 200 Thaler betrüge, von dem Überschusse dem Emeritus noch ein Drittel zufallen. Der vierte Entwurf legte den Lehrern nicht unerhebliche Beiträge zu den Witwen- und Waisenkassen auf: — bei Gehaltsverbesserungen bis zur einmaligen Abgabe eines Viertels der Jahreszulage, ohne dagegen feste Einkommensätze für die Witwen staatlich zu verbürgen. Von diesen Vorlagen der Regierung kamen nur die zweite und die vierte zur Beratung. Die Aufhebung des Artikels 25 der Verfassung und damit die grundsätzliche Wiedereinführung des Schulgeldes in die preußische Volksschule wurde vom Landtage abgelehnt und in die Vorlage wegen der Witwenversorgung gegen den lebhaften Widerspruch einiger hyperkonservativer Stimmen von beiden Häusern eine Klausel eingeschoben, laut deren der Staat jeder Lehrerwitwe eine jährliche Pension von mindestens 50 Thalern verbürgen sollte. Aber erst, als dieser Vorgang im folgenden Jahre sich wiederholt hatte, nahm es die Regierung auf sich, dieses Gesetz wirklich zu erlassen.

Im November 1869 ging dem Landtage der Entwurf des Unterrichtsgesetzes zu. Die Vorlage unterscheidet sich nicht wesentlich von der des Ministers von Bethmann-Hollweg. Ihr fehlte von vornherein jede Aussicht auf Annahme im Landtage. Kam es diesem, wenigstens dem Hause der Abgeordneten, vor allem darauf an, die Alleinherrschaft des Staates über die Schule, besonders die Volksschule, unzweifelhaft festgestellt zu sehen, ohne daß wenigstens die gemäßigten Liberalen an schroffe Lösung aller thatsächlichen Bande zwischen Kirche und Schule dachten, so war es offenbar Mühlers heiligstes Anliegen, Mitwirkung und Mitregierung der Kirchen auf diesem Gebiete als wesentliches und unerläßliches Prinzip des öffentlichen Rechtes in Preußen festzuhalten und unzweideutig für den dermaligen Umfang der Monarchie festzulegen. Hinter diesem Anliegen traten für ihn Verbesserung der kümmerlichen Lehrergehälter und Pflege der Schule in ihrem inneren Leben entschieden zurück, obwohl billig nicht verschwiegen werden darf, daß in der einen wie der anderen Hinsicht die wohlwollenden, nur leider schwächlichen und wenig erfolgreichen, Arbeiten der verwaltenden Behörden fortgesetzt wurden. Unentbehrlichkeit des Schulgeldes war so sehr Glaubenssatz des Ministeriums geworden, daß trotz Artikel 25 der Verfassung und trotz der vorjährigen Niederlage der neue Entwurf wiederum den Gemeinden das Recht, diese Abgabe zu erheben, vorbehielt. Leise klang durch den Gesetzentwurf ein gesunder Gedanke, der auf seiten eines Mühler als Zugeständnis an den Zeitgeist gelten mußte: der Gedanke, die Volksschule enger mit der Selbstverwaltung

in Kreis und Provinz zu verflechten, zu deren Ausgestaltung man eben damals sich anschickte. In jedem Kreise sollte eine Kreisschulinspektion als höhere Instanz über den örtlichen Schulvorständen bestehen und auch der Provinzialverwaltung ein Anteil am Schulregimente, wie z. B. die Normierung der Lehrergehälter innerhalb gewisser allgemeiner Grenzlinien, zufallen. Leider ließ dieser verheißende Keim aus dem Ganzen sich nicht ausschälen und verfiel mit ihm dem Schicksale, in den weit angelegten Beratungen einer großen parlamentarischen Kommission zu ersticken, die in ihrer Mehrheit der Mühlerschen Schulpolitik durchaus abgeneigt war.

Die Idee, den Schulverwaltungsorganismus eng an das System der Selbstverwaltung anzulehnen und dadurch der Volksschule den im allgemeinen Interesse durchaus nötigen Aufschwung zu sichern, verfocht in jenen Jahren mit ebenso großer Sachkunde wie Wärme der berühmte Rechtsgelehrte, dessen Name überhaupt mit der Geschichte der Selbstverwaltung in Preußen für immer ehrenvoll verknüpft ist: Rudolf Gneist. Seine 1869 erschienene Schrift: „Die Selbstverwaltung der Volksschule. Vorschläge zur Lösung des Schulstreites durch die preußische Kreisordnung" entwickelt ein Programm der Schulverfassung, das jahrelang die Geister lebhaft beschäftigte, aber leider in der Hauptsache nicht verwirklicht ward. Ausgehend von der Erfahrung, daß die Leistungsunfähigkeit oder vielmehr die höchst ungleiche Leistungskraft der einzelnen Schulgemeinden und Schulsozietäten die eigentliche Grundkrankheit des preußischen Volksschulwesens sei, wollte Gneist die Unterhaltung der ländlichen Volksschulen auf die Kreise als solche übergehen lassen. Thatsächlich erreicht wurde durch Gneists verdienstliches Bemühen nur eine hellere Beleuchtung der Schäden, unter denen die Volksschule litt. Mochte seine ausgesprochene Vorliebe für paritätische Schulen ihm in den konfessionell gemischten Landesteilen manche Gegner erwecken: immer allgemeiner mußte man doch auch in konservativen Kreisen anerkennen, daß das Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche genauerer Feststellung im Sinne der Verfassung und des Allgemeinen Landrechtes bedurfte, und daß dem lähmenden Jammer ohne erheblich vermehrten und klarer geregelten Aufwand staatlicher Mittel nicht abzuhelfen war.

Vom Standpunkte der Lehrer aus vertrat in jenen Jahren neben dem unermüdlichen Friedrich Harkort und der parlamentarischen Opposition überhaupt, die ihrer in der Hauptsache berechtigten Kritik in den Augen der gemäßigten Parteien nur allzu oft durch das Übermaß gehässiger Bitterkeit gegen die Person des Ministers schadete, litterarisch besonders wirksam der Ostfriese, spätere Seminardirektor Dr. Wübbe Ulrichs Jütting (1825—90), der, aus der Reihe der Volksschullehrer durch nachträgliches akademisches Studium zu günstigerer Lebensstellung emporgedrungen, für sich selbst dem allgemeinen Drucke, der auf den Lehrern lastete, entronnen und doch durch eigene Erfahrung völlig eingeweiht war. In statistisch sorgfältig begründeten Denkschriften bewies er auch weiteren Kreisen schlagend die schreiende Unzulänglichkeit, ja relativ gegenüber den gesteigerten Preisen

und der Stellung anderer Zweige und Beamten des öffentlichen Dienstes den empfindlichen Rückgang in der Dotation der Volksschule und ihrer Lehrer. Sein verdienstliches Wirken gipfelte in der von ihm veranlaßten, am 20. Dezember 1871 eingereichten Petition von 19236 Volksschullehrern, die unter genauer Darlegung des Notstandes schleunige und gründliche Abhilfe erbat. Neben ihm ist vor anderen der rheinische Rektor Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824—93) zu nennen. Selbst anerkannt vorbildlicher Lehrer und jedem radikalen Extrem in kirchlicher wie politischer Hinsicht abhold, in den philosophischen Fundamenten Anhänger Herbarts, kam er doch in der Kritik der Grundgebrechen der bestehenden Schulverfassung und in den Vorschlägen zu ihrer Abhilfe wesentlich auf dieselben Forderungen hinaus, die stürmischer und formloser die Wortführer der Lehrerversammlungen vertraten: selbständige und würdige Ausgestaltung der Volksschule als Gemeindeschule unter staatlicher Oberaufsicht und in freier Anlehnung an die kirchliche Organisation oder, wie er selbst sein Programm formuliert hatte: freie Schule auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate.

Es lohnt nicht, das letzte Ringen des Ministers von Mühler mit den immer höher gehenden und breiter anschwellenden Wogen der Opposition im einzelnen zu verfolgen. Auch der konservativen Partei wurde immer mehr klar, daß sie keinen geeigneten Vertreter ihrer Interessen an ihm besaß. Seinen Sturz besiegelte endlich die zwischen dem katholischen Klerus und seiner Partei einer-, der Regierung andererseits eingetretene Spannung, der sog. Kulturkampf, der alsbald nach den großen Erfolgen von 1870 und 71 in den Vordergrund trat. Zögernd entschloß der Minister von Mühler sich, die besondere Abteilung seines Ministeriums für katholische Angelegenheiten, die unter Führung ihres gewandten und zielbewußten Direktors Krätzig zu einer Art kirchlicher Nebenregierung oder Kontrollbehörde herangewachsen war (8. Juli 1871), aufzuheben und einen Gesetzentwurf über die staatliche Schulaufsicht (14. Dezember 1871) einzubringen. Dieser Entwurf sollte dem Staate die Macht sichern, für die Schulaufsicht seine Organe auf allen Stufen unabhängig von der Kirche zu wählen, während bisher auch in den Teilen der Monarchie, in denen der staatliche Charakter des öffentlichen Schulwesens grundsätzlich feststand, wie z. B. im Gebiete des Landrechtes, mindestens auf der Orts- und der Kreisstufe die Geistlichen als solche für gesetzlich berechtigte Aufseher der Volksschule galten. Aber Mühler konnte sich selbst, dem Leiter der deutschen und preußischen Politik, Fürsten Bismarck, und der öffentlichen Meinung unmöglich als der berufene Mann gelten, um dies Gesetz, von dessen Notwendigkeit höchstens der Verstand, nicht das Herz des Ministers durchdrungen war, gegen den sofort auf kirchlicher Seite erwachenden heftigen Widerspruch zu verfechten und später auszuführen. Er erbat und erhielt im Januar 1872 seinen Abschied aus dem Ministerium, und mit dem 1. Januar 1873 trat auch der Geheime Rat Stiehl zurück. Nun war Raum für die Vertreter einer wirklich neuen Ära.

Diese neue Ära zog am 22. Januar 1872 im Kultusministerium ein mit dem Geheimen Oberjustizrate Adalbert Falk (1827—1900) als Mühlers Nachfolger. Hier ist weder die persönliche Geschichte dieses bedeutenden Ministers, noch auch nur die seines ereignis- und folgenreichen siebenjährigen Ministeriums zu schreiben. Mag er in den Mitteln der Abwehr gegen kirchliche Übergriffe und Herrschgelüste hie und da fehlgegriffen und den Übereifer einzelner Werkzeuge nicht durchweg zu zügeln verstanden haben; er erstrebte sicherlich mit klarer Einsicht das, was auf den Grenzrainen zwischen Kirche, Schule und Staat in Preußen not that: klare rechtliche Abgrenzung der eigenen Gebiete dieser drei Lebensmächte bei unzweideutiger Stellung der Schule unter Vormundschaft des Staates und sodann friedliches, versöhnliches Zusammenwirken aller Faktoren zu einer ebenso wahrhaft sittlich-religiösen wie national-patriotischen Bildung der Jugend. Überdies verstand er, die Gunst der Zeit benutzend, mehr als alle seine Vorgänger auch für das Äußere der Schule und für den Lehrerstand durch staatliche Mittel zu sorgen.

Falks erste wichtige Aufgabe für das Schulwesen war, das bereits eingebrachte Schulaufsichtsgesetz durch den Landtag zu steuern. Es erschien am 11. März 1872 und bestimmt unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen entgegenstehender Bestimmungen, daß die Aufsicht über alle öffentlichen und privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten dem Staate zusteht, in dessen Auftrage alle mit dieser Aufsicht betrauten Beamten und Behörden handeln. Der Staat allein ernennt die Lokal- und Kreisschulinspektoren der Volksschule, begrenzt deren Aufsichtsbezirke und widerruft seinen Auftrag, soweit es sich nicht um eigens für die Schulaufsicht berufene Beamte handelt, jederzeit nach eigenem Gutbefinden. Nur die den Gemeinden und deren Organen gesetzlich zustehende Teilnahme an der Schulaufsicht, sowie Artikel 24 der Verfassung, wonach bei Einrichtung der öffentlichen Volksschulen die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen sind und die betreffenden Religionsgesellschaften den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten, werden im Gesetz ausdrücklich als fortbestehend anerkannt. Die grundsätzliche Bedeutung dieses Gesetzes leuchtet angesichts der gesamten preußischen Schulgeschichte von selbst ein. Sie wird bestätigt durch die leidenschaftliche Feindschaft, deren das Schulaufsichtsgesetz noch bis heute im ultramontan-katholischen Kreise sich erfreut, während die anfangs ebenfalls gereizte Stimmung in der protestantischen Geistlichkeit mehr und mehr der zwar hie und da resignierten, aber doch überzeugten Anerkennung seiner Unentbehrlichkeit im modernen, paritätischen Staate gewichen ist. Leider nur ist auf dem Schulaufsichtsgesetz in Preußen bisher nicht, wie in einer Reihe deutscher Staaten, planvoll und folgerecht weitergebaut worden. Die Ortsschulaufsicht, so viel über ihre Unzulänglichkeit in der bisherigen Gestalt geredet und geschrieben worden, ist nur bei größeren städtischen Schulkörpern allmählich verschwunden oder an die Rektoren selbst übergegangen. Auf dem Lande ruht sie nach wie vor in den Händen der evangelischen wie katholischen Geistlichkeit, selbst

an den Orten heute wieder, wo die Spannung des Kulturkampfes unter Falk vorübergehend dahin geführt hatte, andere — und dann, wie man einräumen muß, nicht immer geeignetere — Männer an Stelle der Ortsgeistlichen damit zu betrauen, für deren Auswahl mehr ihre politische Zuverlässigkeit als ihre pädagogische Sachkunde den Ausschlag gab. Einen vorsichtigen Schritt weiter ging der Minister Falk bezüglich der Kreisschulinspektion. In den Teilen der Monarchie, wo der sei's konfessionelle, sei's sprachliche Utraquismus besondere Schwierigkeit bereitete oder die ultramontane Haltung der katholischen Geistlichkeit jede Aussicht auf gedeihliches Zusammenwirken verwehrte, wurden in den sieben Jahren seiner Verwaltung etwa 170 Stellen für sog. ständige, hauptamtliche Kreisschulinspektoren geschaffen. Sie bildeten gegenüber den etwa 700 nebenamtlichen, geistlichen Inspektoren eine schwache Minderheit, und noch bis heute, bei etwa 300 weltlichen gegen 950 geistliche Kreisschulinspektoren, ist das wenig anders geworden.

Das Odium, das dem neuen Minister auf seiten der kirchlichen Parteien und infolge kirchlicher Einflüsse in streng konservativen Kreisen aus dem Schulaufsichtsgesetz erwuchs, fand noch weitere Nahrung durch die bald folgenden kirchenpolitischen, sog. Kampfgesetze und sonstigen Maßregeln jener Jahre. Unter ihnen griff der Erlaß vom 5. Juni 1872, der die Mitglieder geistlicher Kongregationen oder Orden, namentlich die in den katholischen Landesteilen verbreiteten sog. Schulschwestern, von der Lehrthätigkeit an öffentlichen Volksschulen ausschloß, unmittelbar in das Gebiet der letzteren ein und bot den Gegnern dadurch eine schwache Seite für den Angriff dar, daß der zu empfindlicher Höhe gestiegene Lehrermangel nicht überall sofortigen Ersatz der Ausgeschlossenen durch hinreichend vorgebildete weltliche Lehrkräfte gestattete. Aber auch die sog. Maigesetze vom Jahre 1873 und die durch sie verschärfte Spannung mit dem katholischen Klerus erschwerte die ordentliche Verwaltung des Volksschulwesens. Artikel 24 der Verfassung, obwohl bekanntlich bei dem Mangel des verheißenen Unterrichtsgesetzes noch nicht geltendes Recht, behält die Leitung des religiösen Unterrichtes in der Volksschule den betreffenden Religionsgesellschaften vor. Unter friedlichen Verhältnissen, wie sie dabei vorausgesetzt sind, war das offenbar dahin zu verstehen, daß die geordneten Organe der Kirche, zunächst die Ortspfarrer, diese durch die Verfassung nur ganz allgemein bezeichnete Funktion ausüben sollten. Andererseits folgerte Falk aus allgemeinen staatsrechtlichen Prämissen gewiß mit Recht, daß Pfarrern, denen staatsfeindlicher Haltung wegen die Ortsschulinspektion hatte entzogen werden müssen, auch das Recht der Leitung eines so wichtigen Unterrichtes in den öffentlichen Schulen nicht eingeräumt werden dürfte; um so weniger, da notorisch solche Pfarrer, die trotz des Gesetzes vom 11. März 1872 nach kirchlichem, das hieß für sie göttlichem, unveräußerlichem Rechte Aufseher der Volksschule zu sein wähnten, unter dem Deckmantel der Leitung des Religionsunterrichtes die Aufsicht über Schule und Lehrer einfach fortzusetzen und die alte Autorität weiter zu üben versuchten. Dem gegen-

über bestritt man von klerikaler Seite allen nicht ordnungsmäßig von der Kirche zur Leitung oder Erteilung des Religionsunterrichtes in einer bestimmten Schule berufenen Geistlichen und Lehrern das wesentliche Erfordernis der sog. Missio canonica, das freilich für den Religionsunterricht in öffentlichen Schulen mehr aus den Prinzipien des kanonischen Rechtes gefolgert als aus dessen anerkannten, positiven Sätzen erwiesen ward. Man muß inmitten dieser Kontroversien gestanden und sie aus der Praxis kennen gelernt haben, um die schweren äußeren wie inneren Hemmnisse ganz zu verstehen, die der Falkschen Schulverwaltung aus ihnen erwuchsen. Nach außen sind sie einigermaßen zu erkennen aus dem Erlasse des Ministers vom 18. Februar 1876, der zwar von der staatsmännischen und juristischen Gewissenhaftigkeit seines Urhebers ehrendes Zeugnis giebt, aber in seiner Gewundenheit deutlich beweist, daß dieses Gebiet überhaupt nur bei gegenseitigem gutem Willen wirklich befriedigend geregelt werden kann.

Mittelbar mußte auch die Einführung der obligatorischen Zivilehe, obwohl auf Reichsgesetz vom 6. Februar 1875 beruhend, das Konto des Ministers Falk in den Augen der extremen kirchlichen Parteien belasten. War sie doch zweifellos ein Glied des vorzugsweise von ihm vertretenen Systemes der reinlichen Abgrenzung der staatlichen Rechtssphäre gegenüber der kirchlichen. Selbst der von diesem Minister erreichte, endliche Abschluß der presbyterialen und synodalen Verfassung der evangelischen Landeskirche der altpreußischen Provinzen mußte dazu herhalten, ihn in den Kreisen der Anhänger des patriarchalischen königlichen Kirchenregimentes, dessen verantwortliche Last bereits Friedrich Wilhelm IV. durch vermehrte Selbständigkeit der Kirche zu erleichtern gewünscht hatte, als Gefolgsmann eines gefährlichen Liberalismus zu verschreien. Und doch zog Falk in dieser Hinsicht nicht nur der Hauptsache nach lediglich die letzten Folgen aus dem, was längst vor ihm begonnen war, sondern stand überdies mit seiner persönlichen Ansicht keineswegs auf dem Boden der eigentlich liberalen Parteien, weder in politischen, noch in theologischen Dingen.

Eng verknüpft mit allen diesen prinzipiellen Streitfragen war die praktische Angelegenheit der paritätischen Schulen. Sie hatte in Preußen ihre Vorspiele gehabt, die aber, auf engen Raum beschränkt, im Ganzen der Schulgeschichte nicht besonders hervortreten. Unter paritätischen Schulen, auch — nach der hinkenden Analogie von Simultankirchen — minder glücklich Simultanschulen, versteht man in Preußen Anstalten, in denen Schüler verschiedener Bekenntnisse gleichberechtigt dergestalt vereinigt sind, daß sie die religiösen Lektionen gesondert von Lehrern ihres Glaubens, den übrigen Unterricht gemeinsam empfangen. Man geht zu weit, wenn man mit Gneist behauptet, daß dem preußischen Volksschulwesen bereits durch das Allgemeine Landrecht der paritätische Charakter grundsätzlich aufgedrückt worden sei. Vielmehr setzt das Landrecht als Regel das Vorhandensein von konfessionellen „Stiftungen für die gemeinen Schulen" voraus und verwehrt den Gemeinden, wo jene fehlen, die Neugründung konfessionell gesonderter Schulen nicht. Nur wird,

wo solche getrennte Schulstiftungen nicht sind, sämtlichen Hausvätern jedes Ortes die Unterhaltung des Lehrers — und folgerecht der Schule — auferlegt, ob sie Kinder haben oder nicht, und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses. Demgemäß können nach dem Landrecht einheitliche Gemeindeschulen für verschiedene Bekenntnisse eingerichtet werden. Darüber hinaus wird dem gesamten öffentlichen Schulwesen ein paritätischer Zug durch die Vorschrift verliehen, daß keinem Kinde wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden darf. Selbstverständlich können aber Kinder, die in einer anderen Religion, als welche in der öffentlichen Schule gelehrt wird, nach den Gesetzen des Staates erzogen werden sollen, nicht angehalten werden, dem Religionsunterrichte der Schule beizuwohnen. Daraus ergiebt sich ohne weiteres, daß in den öffentlichen Schulen, in denen Schüler einer anderen Konfession sich finden, außerhalb des Religionsunterrichtes alles zu vermeiden ist, was diesen berechtigten Anstoß geben kann; wie denn auch schon nach dem Schulreglement vom 18. Mai 1801 für die niederen katholischen Schulen in Schlesien &c. in gemischten Dörfern zu Lesebüchern solche gewählt werden sollen, die nichts von den Unterscheidungslehren einer oder der anderen Religion enthalten, und dort Gebet oder Gesang zu Eingang oder Ende der Schule nichts Einseitiges einer Religionspartei enthalten dürfen. Derartige Verhältnisse waren und sind im preußischen Staatsgebiete nicht etwa seltene Ausnahmen. Es giebt im Osten wie im Westen der Monarchie ganze Kreise, in denen katholische Dorfschulen bis zu 40 vom Hundert und darüber evangelische Schüler und umgekehrt zählen. Zu erinnern ist ferner in diesem Zusammenhange an das früher erwähnte Reglement für Neuostpreußen vom 31. August 1805, das für die neuen polnischen Provinzen sogar über die paritätische Schule hinausging bis zu dem Gedanken eines konfessionslosen, gemeinchristlichen Religionsunterrichtes, sowie an die Thatsache, daß die preußischen Garnison- und sonstigen Armeeschulen früher stets paritätisch eingerichtet waren. Trotzdem blieb die konfessionelle Schule nicht nur in den ungemischten Gegenden fast ausnahmslose, sondern auch in den gemischten weit vorwaltende Regel. Aber in diesen oft genug zum Schaden des Schulwesens selbst, indem statt mehrklassiger, wohl ausgestatteter Anstalten, wie sie sonst möglich gewesen wären, mehrere einklassige Kirchschulen nebeneinander ihr kümmerliches Dasein fristeten. Dies wurde von einsichtigen leitenden Staatsbeamten öfters als Mißstand empfunden, namentlich in den östlichen halbpolnischen Provinzen, wo überhaupt das Volksschulwesen noch sehr im argen lag, und wo die von den Geistlichen vielfach geförderte, „unglückliche Identifizierung der polnischen Sprache mit dem katholischen Bekenntnisse gegenüber der deutschen Sprache und der evangelischen Konfession" die Sachlage doppelt bedenklich machte. Auf wiederholte eingehende Erörterung der Frage und namentlich der Verhältnisse in Posen und Preußen bestimmte daher Friedrich Wilhelm III. durch mehrere Kabinettsordres (vom 4. Oktober 1821, 23. März 1829 und 8. März 1835), sowie namentlich im

Landtagsabschiede für das Königreich — d. i. die Provinz — Preußen vom 28. Oktober 1838, daß die Errichtung paritätischer Schulen in geeigneten Fällen empfohlen und befördert, ja notfalls selbst gegen den Willen der Gemeinden und der geistlichen Oberen sollte verfügt werden dürfen. Daraufhin war bis 1850 eine Anzahl paritätischer Schulen entstanden. Es blieb dem Ministerium von Raumer vorbehalten, auch in dieser für das Ansehen des Staates nicht unwichtigen Frage auf Drängen des klerikalen Polonismus rückläufige Bahnen einzuschlagen. Der Minister von Raumer ließ sich bereit finden, an Stelle einer ganzen Reihe solcher Anstalten, öfters im Widerspruche zu den Wünschen der Beteiligten, die alten lebensunfähigen, meist polnischen Bekenntnisschulen herzustellen. Besonders verhängnisvoll wirkte in dieser Hinsicht sein Erlaß vom 13. Februar 1855. Eine haltgebietende Kabinettsordre vom 6. Februar 1860 hatte, zumal bei der geringen Geneigtheit des bald darauf antretenden Ministers von Mühler, noch wenig Frucht schaffen können, als Falk 1872 Minister ward. Immerhin war auch von Mühlers Seite — so namentlich in einem Erlasse vom 15. März 1870 — die Simultanschule, d. i. nach ihm „eine Schule, in deren Lehrerkollegium grundsätzlich sowohl katholische wie evangelische Lehrer eintreten können", als gegebene Größe und als unter Umständen zulässiger Ausnahmefall im preußischen Volksschulwesen ausdrücklich anerkannt.

Daß der neue Minister von vornherein das heilsame Prinzip aufstellte, die vielen, auch in größeren Gemeinden und innerhalb derselben Konfession, nebeneinander bestehenden einklassigen Schulen, meist alte Kirchschulen, thunlichst zu größeren, reicher gegliederten Schulkörpern zusammenzulegen, begegnete bereits mancher, in alten Herkömmlichkeiten wurzelnder Abneigung. Daß er im Sinne des Landrechtes und der oben erwähnten Kabinettsordres die Anwendung dieses Prinzipes auch bei Schulen verschiedener Konfession für zulässig, ja unter Umständen empfehlenswert und selbst notwendig erklärte, brachte die kirchlichen Parteien geradezu in Harnisch. Er selbst hat seine, durchaus der Lage der Gesetzgebung entsprechende Maxime betreffs dieses Punktes zusammenfassend ausgesprochen und den nachgeordneten Behörden als Norm vorgezeichnet im Runderlasse vom 16. Juni 1876. Danach war auf paritätische Schuleinrichtung hinzuwirken, wo vorhandene Übelstände nur auf diesem Wege ohne Überlastung der Gemeinden beseitigt werden konnten; dagegen sollten dergleichen Schulen genehmigt werden, wo sie von unterhaltungspflichtigen Gemeinden beschlossen und mit nachweislichen Vorteilen gegenüber dem Bestehenden verbunden wären. Infolgedessen stieg die Zahl der paritätischen Schulen — abgesehen vom Gebiete des ehemaligen Herzogtumes Nassau, wo sie längst gesetzlich eingeführt waren — unter Falk von 60 auf 442 (unter 33 285) und die Zahl der Lehrer an solchen von 356 auf 2049 (unter 56 680), die der Schüler von etwa 100 000 (unter fast 4 Millionen) auf 200 000 (unter 4 339 729). Inzwischen hatte sich eine leidenschaftliche Agitation gegen die paritätische Schule erhoben. Der

Minister wurde mit Bittschriften und Beschwerden bestürmt, auch aus solchen Provinzen und Bezirken, in denen es gar keine derartigen Anstalten gab. In der evangelischen Kirche zunächst Rheinlands und Westfalens bildete sich 1874 ein Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschule, der 1877 auf die gesamte evangelische Landeskirche ausgedehnt ward. Die Führer und Schürer übersahen oder verschwiegen vielfach die maßvollen Kautelen des Ministers und verwechselten flüchtig oder sophistisch die paritätische Schule mit der religionslosen, die auf alle religiöse Unterweisung verzichtet und diese der Familie oder den Kirchen überläßt, wie in Nordamerika, Großbritannien, Niederland, neuerdings Frankreich u. a., ja stempelten diese wohl gar schlechthin zur Schule der Irreligiosität, des Atheismus und Materialismus. So ward die paritätische Schule durchaus nicht das charakteristische Stichwort des Ministers Falk, aber im Sinne der Abwehr der beliebteste Sammelruf seiner übrigens oft sehr uneinigen Gegner. Falk selbst trat vielmehr dem Rufe des doktrinären Liberalismus nach allgemeiner Einführung der paritätischen Schule durchaus entgegen und versagte in solchen Fällen, wo nur das doktrinäre Prinzip oder politisches Vorurteil zu deren Bevorzugung geführt hatte — wie in Köln, Düsseldorf, Hirschberg u. a. —, wiederholt seine Genehmigung. Diese Angelegenheit, die für den größeren Teil der Monarchie keine wesentliche Bedeutung, dafür aber in nicht wenigen schwierigen Einzelfällen desto erheblichere besaß, hätte wohl eine ruhigere, sachliche Würdigung verdient. Um sie hier gleich vollends zu erledigen, sei vorab bemerkt, daß Falks Nachfolger im Ministerium zwar dem paritätischen Schulwesen keine Sympathie bewiesen und es auf erhobene Beschwerde aus kirchlichen Kreisen beider Lager in einer Anzahl von Orten wieder aufhoben, dagegen die grundsätzliche Stellung des Ministeriums der Frage gegenüber sich wahrten. Sie erkennen mit Falk an, daß es dem Artikel 24 der Verfassung, wonach „bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen sind", nicht widerspricht, die Schulen, wo örtliche Umstände es gebieten oder empfehlen, paritätisch zu gestalten. Erst das im Entwurfe erstickte Schulgesetz von 1892 enthielt einen völligen Verzicht auf künftige Gründung nichtkonfessioneller Volksschulen. Daneben ist thatsächlich durch vermehrte Fürsorge für den Religionsunterricht konfessioneller Minderheiten in Schulen beider christlichen Bekenntnisse seit Falks Vorgange der paritätische Zug der Konfessionsschule in den letzten Jahrzehnten sogar mehr und mehr gepflegt worden.

Gegenüber so schweren und gehäuften Hemmnissen verdient die rege und ersprießliche Thätigkeit des Ministers Falk und seiner Räte in allen Gebieten seines umfassenden Verwaltungsbereiches doppelte Anerkennung. Auch die Kirchen, namentlich die evangelische, haben ihm viel Gutes zu verdanken. Im gesamten Schulwesen wehte durchweg unter ihm ein frischer, belebender Hauch; aber sein schönster Ruhm bleibt doch, die preußische Volksschule, nachdem sie durch Jahrzehnte Gegen-

stand unfruchtbarer, ermüdender Kämpfe gewesen war, in die Bahn gedeihlicher innerer und äußerer Entwickelung geleitet zu haben.

Was das Ministerium Falk für das innere Leben der Volksschule geleistet hat, das faßt sich typisch zusammen in den berühmten „Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“ vom 15. Oktober 1872, die an Stelle der nun endlich beseitigten Regulative von 1854 traten. Eine vom Minister selbst geleitete Konferenz von Schulmännern und Politikern verschiedener Parteirichtung beriet im Juni 1872 die Grundfragen, auf die es besonders ankam. Dann wurde der Direktor des Berliner Seminares für Stadtschulen, Dr. Karl Schneider (geb. 1826; vgl. dessen lehrreiche Autobiographie: ‚Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule‘, 2. Aufl., Stuttgart und Berlin 1901), mit Entwerfung von „Allgemeinen Bestimmungen“ beauftragt und sein Entwurf nach wiederholter Durchberatung im engeren und engsten Kreise am 15. Oktober vom Minister endgültig festgestellt und gezeichnet. Auch Stiehl war zu den Vorarbeiten noch mit herangezogen. Aber er mußte wohl einsehen, daß seine Zeit vorüber war. An seine Stelle trat der sachkundige und gewandte Verfasser der neuen Regulative, der bis zum 1. April 1899 über ein Vierteljahrhundert, bis 1890 eng verbunden mit dem Geheimen Rate Gustav Adolf Waetzoldt (1815—93), im Ministerium die Zügel des Volksschul- und Seminarwesens in fester, kundiger Hand gehalten hat. Die Allgemeinen Bestimmungen bestehen aus fünf selbständigen Teilen: 1. Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule; 2. Lehrplan für die Mittelschule; 3. Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den königlichen Schullehrerseminaren; 4. Lehrordnung und Lehrplan für die königlichen Schullehrerseminare; 5. Prüfungsordnungen für I. Volksschullehrer (I. und II. Prüfung), II. Lehrer an Mittelschulen, III. Rektoren von Mittelschulen und höheren Töchterschulen, Seminarlehrer, Vorsteher von Präparandenanstalten 2c. Schon diese Übersicht beweist, daß die neuen Regulative ihrer ganzen Anlage nach weit mehr geeignet waren als die alten Raumer-Stiehlschen, der weiteren Entwickelung des preußischen Schulwesens zur Grundlage zu dienen. Hier war wirklich das Ganze von einem höheren Standpunkte aus ins Auge gefaßt, hier waren für die verschiedenen Aufgaben, welche auf diesem Gebiete die Gegenwart stellte, deutlich erkennbare Ziele gesteckt und die Bahn zu den gesteckten Zielen freigelegt. Daß es wiederum nicht auf dem Wege des Gesetzes, sondern durch ministerielle Verordnung geschah, wurde auch von Anhängern Falks manchmal bedauert. Aber der weitere Gang der Dinge hat genugsam bewiesen, daß es unrichtig gewesen wäre, die Neuordnung aufzuschieben, bis die Möglichkeit eines umfassenden Unterrichts- oder mindestens Volksschulgesetzes sich herausstellte; und seither ist überhaupt die Ansicht so gut wie allgemein aufgegeben, daß alle diese Einzelheiten der Ausführung in einem solchen Gesetze Platz finden müßten oder nur könnten. Inhaltlich boten die „All-

gemeinen Bestimmungen" zweifellos gerade das, was die Zeit verlangte. Nur unbedingte Anhänger des bestehenden Zustandes und Verfechter einer in der modernen Welt einfach nicht mehr möglichen, rein kirchlichen Volksschule traten ihnen auch in dieser Hinsicht entgegen.

Die „Allgemeine Verfügung" über die Volksschule vermeidet glücklich die affektierte Sprache des Regulatives von 1854 wie jede polemische Bezugnahme und entwirft ein deutliches Bild von dem, was unter den gegebenen Verhältnissen angestrebt werden konnte und sollte. Neben der vor allem erwünschten mehrklassigen, mindestens dreiklassigen Schule werden die Schule mit zwei Lehrern, zweiklassig oder dreiklassig mit beschränkter Stundenzahl (12, 24, 28 wöchentliche Lehrstunden), sowie die Schule mit einem Lehrer, die bei mäßiger Besuchsziffer einklassig, bei stärkerer Frequenz Halbtagsschule ist, als „normale Volksschuleinrichtungen" anerkannt. Aber auch die einklassige Schule hat im inneren Betriebe drei Stufen zu unterscheiden. Auf einen Lehrer sollen in der Regel nicht mehr als achtzig Schüler kommen. Für alle diese Schulen werden maßvolle, aber verständig abgewogene Ansprüche hinsichtlich Einrichtung und Ausstattung der Schulzimmer gestellt. Die erst seither zu voller Blüte gelangte Wissenschaft der Schulhygieine ist mehrfach darüber hinausgeschritten; die Vorschrift, daß im Schulzimmer selbst Riegel für Mützen, Tücher, Mäntel u. dgl. anzubringen seien, konnte schon damals für antiquiert gelten. Aber im ganzen ist das richtige Maß, besonders auch in dem Verzeichnisse der „unentbehrlichen Lehrmittel", getroffen. Unter den Lehrgegenständen der Volksschule findet man neben Religion, Deutsch und Rechnen die Anfänge der Raumlehre, sowie Geschichte, Geographie, Naturkunde, ferner für Knaben Turnen, für Mädchen weibliche Handarbeiten gleichberechtigt aufgezählt; doch mußte wohl für notdürftig eingerichtete Schulen eine gewisse Einschränkung des Lehrplanes vorbehalten bleiben. Auch für die Mädchen das Turnen vorzuschreiben, dafür war die Zeit noch nicht gekommen. Doch hat das preußische Unterrichtsministerium bereits seit Falk das Mädchenturnen jederzeit so viel wie irgend thunlich gefördert. In methodischer Hinsicht geben die Vorschriften des Ministers nur das Nötigste, Grundlegende in knapper Form; aber sie bekunden durchweg die Hand des Meisters, der mit klarem Bewußtsein und mit aufrichtiger Sympathie inmitten des Stromes der modernen von Pestalozzi begründeten und namentlich von Diesterweg in praktische Bahnen geleiteten Volksschulpädagogik steht, dabei aber die historisch gegebenen Voraussetzungen, besonders im Religionsunterrichte, vorsichtig beachtet. In betreff des katholischen Religionsunterrichtes wird auf neue Anordnungen einstweilen verzichtet; dem evangelischen wird die Aufgabe gestellt, die Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde einzuführen und zur Teilnahme am Leben wie am Gottesdienste der Gemeinde zu befähigen. Die nähere Ausführung ist durchaus geeignet, den religiösen Unterricht gleicherweise vor kirchlicher Einseitigkeit und Äußerlichkeit wie vor willkürlichen

Experimenten und Abstraktionen zu bewahren, und damit die Schule von dem theologischen Parteihader, der im letzten Menschenalter wie ein Alp sie bedrückt hatte, thunlichst zu befreien.

Im einzelnen wird für die preußische Volksschule in ihren beiden Grundtypen, dem einklassigen und dem mehrklassigen, folgende *Verteilung der wöchentlichen Stunden* auf die einzelnen Gegenstände und Stufen vorgeschrieben:

	Einklassige Volksschule			Mehrklassige Volksschule		
Religion	4	5 (6)	5 (6)	4	4	4
Deutsch	11	10	8	11	8	8
Rechnen	4	4	5	4	4	4
Raumlehre				—	—	2
Zeichnen	—	1	2	—	2	2
Realien	—	6	6	—	6	6 (8)
Singen	1	2	2	1	2	2
Turnen (Knaben)	—	2	2	—	2	2
Handarbeit (Mädchen)	—	2	2	2	2	2
Zusammen	20	30 (31)	30 (31)	20 (22)	28	30 (32)

Verdienstlich ist auch der Schritt, den der Minister Falk mit dem zweiten Teile der Allgemeinen Bestimmungen, dem „*Lehrplane für die Mittelschule*“, that. „Unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rektor-, höheren Knaben- oder Stadtschulen,“ so führt der begleitende Erlaß den Lehrplan selbst ein, „sind bereits gegenwärtig eine beträchtliche Anzahl von Unterrichtsanstalten vorhanden, welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogen. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann. Es entspricht den Anforderungen der Gegenwart nicht nur, die bestehenden Anstalten dieser Art weiter zu entwickeln, sondern auch die Neuerrichtung derselben seitens der Gemeinden thunlichst zu fördern.“ Der Lehrplan selbst ist auf sechs Klassenstufen berechnet, jedoch Erweiterung der Pensa bei mehr als sechs Klassen und deren Zusammenziehung auf fünf Klassen nach Maßgabe der örtlichen Umstände vorbehalten. Unter fünf Klassen darf die Mittelschule nicht hinabgehen; doch ist statthaft, daß die Oberklassen einer mindestens sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten. Neben den durch den Zweck der Schule bedingten erhöhten Zielen in der Mathematik und den Realien ist eine fremde neuere Sprache — Französisch oder Englisch — als Pflichtfach zu betreiben. Die andere oder statt ihrer Latein kann wahlfrei hinzutreten. Der Unterricht ist nur von solchen Lehrern zu erteilen, die dazu nach Maßgabe der Prüfungsordnung als befähigt anerkannt sind. In keinem Falle soll übrigens durch die Verfolgung höherer Unterrichtsziele die Volks-

schule benachteiligt werden. Die Errichtung von Mittelschulen an einem Orte setzt demnach voraus, daß für die Volksschule ausreichend gesorgt ist.

Der Aufschwung des Mittelschulwesens in Preußen infolge dieser grundlegenden Vorschriften ist im ganzen hinter den damals gehegten Erwartungen zurückgeblieben. Fünf Millionen Volksschülern in fast 35000 Schulen standen 1891 nur etwa 130000 Mittelschüler in 550 Schulen gegenüber, und die Zahl der Schulen wie der Schüler hatte sogar im letzten Lustrum etwas abgenommen. Dies ist jedoch vorzugsweise auf den erfreulichen Fortschritt der Volksschulen zurückzuführen, deren bessere Ausgestaltung und Ausstattung in größeren Städten das Verlangen nach Mittelschulbildung mehr und mehr zurücktreten läßt. Immerhin lehren diese Zahlen, daß der Falksche Lehrplan für Mittelschulen einem thatsächlichen Bedürfnisse des Bürgerstandes entgegenkam.

Der wöchentliche Lehrplan der Mittelschule hat vorbehältlich der örtlichen Modifikationen und abgesehen vom offen gelassenen wahlfreien Unterricht in einer zweiten fremden Sprache folgende Gestalt:

Lehrgegenstände	Wöchentliche Stundenzahl in Klasse:					
	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	3	3	2	2	2
Deutsch (Lesen, Schreiben)	12	12	12	8	6	4 (5)
Rechnen	5	5	5	3	3	3
Raumlehre	—	—	—	2	2	3
Naturbeschreibung	—	—	—	2	2	2
Physik (Chemie)	—	—	—	—	2	3
Erdkunde	—	—	2	2	2	2
Geschichte	—	—	—	2	2	2
Französisch	—	—	—	5	5	5
Zeichnen	—	—	2	2	2	2
Gesang	2	2	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
Zusammen	24	24	28	32	32	32 (33)

Selbstverständlich wird an Mittelschulen für Mädchen auch statt des Turnens oder noch neben diesem weibliche Handarbeit gelehrt.

Am wenigsten glücklich war Falk in der allzu schonenden und zaghaften Ordnung des Präparandenwesens. Trotz der ausgesprochenen Gunst, die unter den Stiehlschen Regulativen die Vorbereitung der Seminarzöglinge durch einzelne, meist ländliche Lehrer erfuhr, hatte eine größere Anzahl privater Präparandenanstalten sich teils erhalten, teils bei der notorischen Schwierigkeit, die Seminare mit geeigneten Bewerbern zu füllen, neu gebildet. Unter ihnen arbeiteten aus äußeren wie inneren Gründen diejenigen durchschnittlich mit dem besten Erfolge,

die von Seminardirektoren und Seminarlehrern in enger Verbindung mit den Seminaren, also in der Art von Proseminaren, errichtet waren. Falk oder seine schulkundigen Ratgeber erkannten nun zwar die Notwendigkeit einer erhöhten Thätigkeit für die Präparandenbildung an; aber man scheute sich, störend in die bisherigen Einrichtungen einzugreifen. So wurden zwar im dritten Teile der Allgemeinen Bestimmungen wohlerwogene, verständige, wenngleich in Rücksicht auf die Umstände allzu bescheidene, „Vorschriften für die Aufnahmeprüfung an den königlichen Schullehrerseminaren“ erlassen. Aber die buntscheckige Vorbereitung der danach zu prüfenden Jünglinge blieb bestehen, und man verhieß, sowohl diejenigen Präparandenanstalten, die zur Zeit bestanden, wie diejenigen Lehrer, die zur Errichtung neuer Präparandenanstalten sich vereinigten, thunlichst zu fördern, ohne den Einzelbildnern, sofern sie die Aufsicht der Schulbehörden sich gefallen ließen, den bisherigen Rückhalt staatlicher Remunerationen zu entziehen. Ja der Staat selbst trat alsbald noch mit ein in diesen vielgestaltigen Wettbewerb, indem er an solchen Punkten der Monarchie, wo die örtlichen Umstände besondere Nachhilfe erforderten, eine Anzahl staatlicher, zwei-, später auch dreiklassiger Präparandenanstalten (bis 1900: 35) begründete, denen im Laufe der Zeit noch einige städtische (1900: 11) als ebenfalls öffentliche Anstalten hinzutraten. Nimmt man zu diesem bunten Bilde noch, daß Aufsicht und Leitung des Präparandenwesens zwischen Provinzialschulkollegien und Bezirksregierungen geteilt blieben, so wird man es mehr als erklärlich finden, daß zwar aus den Falkschen Anregungen auf diesem Gebiete manches einzelne Gute, aber kein klarer, allgemein beruhigender und befriedigender Zustand erwachsen ist. Die Vorbildung des Lehrerstandes, und dies namentlich betreffs der hier in Betracht kommenden Übergangsstufe zwischen Volksschule und Seminar, ist denn auch für Preußen eine offene Frage und man muß sagen: eine offene Wunde geblieben, die von Zeit zu Zeit immer wieder den Lehrerstand in Aufregung und Spannung versetzt. Wie ganz anders hätte das werden und heute längst in ruhiger Übung sein können, wenn 1872 unter Benutzung der zahlreich vorhandenen Privatproseminare — ein allerdings in Preußen verpönter Name! — die Lehrerseminare zu fünf-, besser sechsklassigen Anstalten erweitert wären, die den Hauptstrom ihrer Zöglinge wie bisher aus der Volksschule, aber unmittelbar aus dieser, beziehen konnten, ohne darum ergänzende Zuflüsse aus höheren Lehranstalten für Mittel- und Oberklassen auszuschließen!

Damit ist zugleich der schwache Punkt des vierten Teiles der Allgemeinen Bestimmungen: „Lehrordnung und Lehrplan für die königlichen Schullehrerseminare“, bezeichnet. Über dem schwankenden Fundamente jener Präparandenbildung blieb nur Raum für ein wie bisher dreijähriges Lehrerseminar. Es ist bezeichnend, daß der untersten, dritten Klasse dieser Anstalt ausdrücklich die Aufgabe gestellt werden muß, „die von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengekommenen Zöglinge zu gleichmäßiger Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu

fördern, indem sie gelehrt werden, ihre Kenntnisse zu ordnen, zu ergänzen und selbständig zu reproduzieren". Im übrigen ist dieses neue Seminarregulativ das reife Werk einer sachkundigen Hand, nach dem ein tüchtiger Lehrerbildner nur mit Freude arbeiten kann, selbst wenn er hie und da mit dem vorgezeichneten Gange nicht ganz einverstanden ist. Die zum Überdrusse und oft mit blindem Vorurteile während des Haders der vorausgegangenen Jahrzehnte verhandelte Frage, ob Internat oder Externat für die Seminare vorzuziehen sei, wird der Entscheidung je nach Umständen des einzelnen Falles vorbehalten. Allem voran wird die Notwendigkeit eigener Übungsschulen für die Seminare betont; den preußischen Verhältnissen nach soll jede Anstalt deren zwei, eine mehrklassige und eine einklassige, besitzen. Mit der Übungsschule treten erst die Zöglinge der Mittelstufe des Seminares durch Zuhören, kleinere Helferdienste und einzelne Lehrversuche in Verhältnis. Die Oberklasse erhält nur noch vierzehn wöchentliche Lehrstunden zum Abschlusse der eigenen Bildung außer technischem und fakultativem Unterrichte; daneben muß jeder ihrer Schüler sechs bis zehn Stunden wöchentlich unter Aufsicht der Lehrer in den Übungsschulen unterrichten. Für die einzelnen Lehrfächer werden angemessene Lehrziele gesteckt und gesunde methodische Grundsätze aufgestellt. Alles das im beständigen Hinblick auf die praktische Aufgabe des Seminares, aber zugleich mit liebevoller Fürsorge für die eigene innere Bildung und künftige Fortbildung des Seminaristen. Demgemäß wird eine fremde Sprache, der Regel nach Französisch, wenigstens fakultativ eingeführt und auf Ausstattung der Anstalt mit Bibliothek, physikalischem Kabinett, Lehrmitteln aller Art gedrungen. Das war freilich für die besseren Anstalten keineswegs alles neu; aber doch kam durch die Allgemeinen Bestimmungen im ganzen ein neuer freier Schwung und Zug in das preußische Seminarwesen, das in Falk und dessen Ratgeber Schneider allezeit dankbar seine Reformatoren und Regeneratoren zu verehren hat.

Die wöchentliche Stundenverteilung am dreiklassigen preußischen Seminare nach diesem Lehrplane erhellt aus der auf Seite 226 folgenden Tabelle, der zum Vergleiche auch der Wochenplan des sechsklassigen königlich sächsischen vom 14. Juli 1873 gleich hier angehängt ist.

Derselbe gute Geist des besonnenen Fortschrittes durchweht endlich den fünften und letzten Teil des großen Werkes: die Vorschriften für die Lehrerprüfungen, die sich als erste und zweite Prüfung der Volksschullehrer, als Prüfung der Lehrer an Mittelschulen und als solche für Rektoren an Mittelschulen u. s. w. abstufen. Es kann hier in Erörterung und Kritik des Einzelnen nicht eingegangen werden; vielmehr muß genügen, die Thatsache festzustellen, daß die Prüfungsregulative ohne erhebliche Anstände bisher sich bewährt haben und mit geringen Änderungen noch in Geltung stehen. Ergänzt wurden sie im Laufe der Zeit durch analoge Vorschriften für Prüfung der Turnlehrer, Lehrer und Vorsteher an Taubstummenanstalten, Zeichenlehrer und durch die Prüfungsordnung für

Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen. Mehrere unter ihnen wie namentlich diese letzte (vom 24. April 1874; überarbeitete zweite Ausgabe vom 31. Mai 1894) waren ebenfalls noch das Werk des Ministeriums Falk; alle bewegen sich durchaus in der von ihm angegebenen Richtung.

Lehrfächer	Preußen: Klasse			Sachsen: Klasse					
	III	II	I	VI	V	IV	III	II	I
Pädagogik	2	2	3	—	—	—	4	5	5
Schulpraxis	—	—	8	—	—	—	—	3	4
Religion	4	4	2	4	4	4	4	4	4
Deutsch	5	5	2	5	5	4	4	4	4
Geschichte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Erdkunde	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Naturgeschichte	2	2	—	3	3	3	4	3	2
Naturlehre	2	2	2						
Rechnen und Arithmetik	3	3	1	5	5	5	4	4	4
Raumlehre	2	2	—						
Musik (in Sachsen teilweise wahlfrei)	5	5	3	6	3 (3)	3 (4)	3 (4)	3 (4)	3 (4)
Schreiben	2	1	—	2	2	1	1	—	—
Zeichnen	2	2	1	2	2	2	2	1	1
Turnen	2	2	2	3	3	3	3	2	2
Fremde Sprache (in Preußen wahlfrei)	(3)	(3)	(2)	5	5	4	3	2	2
Stenographie (wahlfrei)	—	—	—	—	(2)	(2)	(1)	—	—
	35 (3)	34 (3)	27 (2)	39	36 (5)	33 (6)	36 (5)	35 (4)	35 (4)

Hand in Hand mit dieser Fürsorge für das innere Leben der Volksschule ging des Ministers und seiner Räte Arbeit für deren äußeren Ausbau. Nicht auf einmal und nicht in sieben kurzen Jahren konnte die Versäumnis ganzer Menschenalter eingebracht werden. Aber ein guter, gesunder Grund wurde endlich gelegt, ein erheblicher Fortschritt erreicht. Die Statistik lehrte, daß der Lehrerstellen zu wenige waren im Verhältnisse zur Zahl der Schüler. Die Zahl der Stellen für vollbeschäftigte Lehrer betrug 1873 in Preußen 52046; als Falk zurücktrat, war sie auf 60000 gestiegen. Dennoch schwand die Zahl der nicht ordnungsmäßig besetzten Stellen schon unter Falk von 3600 auf 3000 und durch sein Verdienst in weiteren zwei Jahren auf 2500. Das war nur möglich gewesen durch erhebliche Vermehrung der preußischen Lehrerseminare. Falk übernahm 1872 deren 78 (57 evangelische, 21 katholische) mit 4786 Zöglingen; ein Jahrzehnt später (1882), als Falks Saat aufgegangen war, zählte die Monarchie deren 111 mit 9955 Zöglingen. Für Neubauten und Anbauten waren unter ihm 15½ Millionen Mark aufgewandt, und die laufende Gesamtausgabe des Staates

für das Seminarwesen stieg von 1113000 auf mehr als 4 Millionen Mark. Mit Hilfe vermehrter Staatszuschüsse brachte Falk die Lehrergehälter im Durchschnitte von (1871) 790 Mark jährlich auf (1878) 1125. Bedeutet das eine Verbesserung von 42 Prozent gegen 24 Prozent in den Jahren 1861—71, so begann man nun endlich auch mit der Erkenntnis praktischen Ernst zu machen, daß das Schlimmste bei der unzulänglichen Lehrerbesoldung nicht in der Niedrigkeit des Anfangsgehaltes, sondern im Mangel jedes gesicherten Fortschrittes der Einkünfte lag. Freilich waren die Alterszulagen, mit denen man anfangs die Staatskasse zu belasten wagte: 60, seit 1874: 90 Mark nach 12 Dienstjahren; 120, seit 1874: 180 Mark nach 22, später nach 10 und 20 Jahren, so gering, daß sie die Sorgen eines Familienvaters kaum wesentlich erleichtern konnten. Indes darf die Kritik nicht übersehen, daß der Minister genötigt war, für alle von ihm vertretenen Interessen gleichzeitig an den Landtag erhöhte Ansprüche zu stellen. So brachte er nicht nur die Angelegenheit der Schulbauten und Gründung neuer Schulen in regeren Fluß, sondern erhöhte auch das Einkommen der Lehrerwitwen von 150 Mark auf das Minimum von 180 Mark unter Erlaß der bisher von den Lehrern zu leistenden einmaligen Abgabe von einem Viertel jeder Gehaltszulage zu gunsten der Witwenversorgung und brachte es dahin, daß sämtliche emeritierte Lehrer, „soweit nicht ihre Dienstzeit allzu kurz war oder ihre nur teilweise Invalidität ihnen Annahme anderer Berufsarbeiten gestattete", ein Ruhegehalt von mindestens 600 Mark bezogen, wozu allerdings in vielen Fällen noch der Amtsnachfolger durch empfindlichen Gehaltsabzug beizutragen hatte. Neben diesen erfolgreichen Bestrebungen verschlang überdies die abermalige Entwerfung eines vollständigen Unterrichtsgesetzes einen wesentlichen Teil der Arbeitskraft des fleißigen Ministeriums. Im Jahre 1876 lag, wie verlautete, dieser fünfte Entwurf fertig vor. Allein er ist über die Beratung im Staatsministerium nicht hinausgelangt. Wie man annahm, scheiterte er an finanziellen Klippen. Auch der übergroße Umfang (über 900 Paragraphen) scheint ihm hinderlich gewesen zu sein, und an grundsätzlichen politischen Bedenken wird es kaum gefehlt haben.

Allgemeines Bedauern des Lehrerstandes folgte dem Minister Falk, als er, durch den Gang der politischen Ereignisse und besonders der kirchenpolitischen Strömung genötigt, am 28. Juni 1879 seine Entlassung erbat und am 14. Juli erhielt. Sie wurde mit allen Zeichen königlicher Huld gewährt. Er zog sich zunächst ins Privatleben zurück, übernahm aber — nach kurzer parlamentarischer Thätigkeit im Landtage — 1882 die Stelle des Präsidenten des westfälischen Oberlandesgerichtes zu Hamm, die er bis zu seinem Tode (1900) bekleidete. Sein Nachfolger wurde der Oberpräsident von Schlesien, Viktor Robert von Puttkamer (1828—1900), ein Mann von ausgesprochen altkonservativer Gesinnung, der zwar bereit war, die wohlwollende Fürsorge seines Vorgängers für den Lehrerstand fortzusetzen — wie denn unter anderem durch ihn der Minimalsatz der Lehrerwitwenpension von 180 auf

250 Mark erhöht ward —, aber dem Vorwärtsdrängen auf dem Gebiete der Volksbildung und der Lehrerbildung mit unverhohlenem Mißtrauen gegenüberstand. Das Ideal eines, namentlich ländlichen, Volksschullehrers hatte er sich nach jenen alten, schlichten Schulmeistern seines ehemaligen landrätlichen Kreises Demmin in Vorpommern gebildet, die, dem Handwerk entstammend und teilweise noch nebenbei nachgehend, nur notdürftig für ihr Amt von der Geistlichkeit vorbereitet, in stiller Arbeit das Wirken der Pfarrer unterstützten und ergänzten und dabei das Joch der Stiehlschen Regulative entweder als solches nicht empfanden oder schweigend trugen. Dem modernen, seminarisch gebildeten Herrn Lehrer und besonders den Lehrervereinen gegenüber beseelte ihn starkes Mißtrauen. Unvergessen ist seine sogen. Aschermittwochsrede von 1880, in der er dem Abgeordnetenhause gegenüber ausführte, daß im preußischen Volksschullehrerstande „Erscheinungen und Strömungen bedenklicher Art aufträten, und daß diese Erscheinungen und Strömungen an Intensität, nachdem so viel für die äußere Verbesserung des Lehrerstandes geschehen, nicht, wie man doch annehmen sollte, abnähmen, sondern anscheinend eher im Steigen begriffen wären". Zwar stellte er dabei dem Kerne des Lehrerstandes ein durchaus ehrendes Zeugnis aus und nahm das Seminarwesen, wie es sich historisch gestaltet und noch besonders unter Falk entwickelt hatte, gegen allerlei klerikale und hyperkonservative Angriffe in Schutz. Auch konnte man gegen das Urteil, daß der Lehrerstand in den letzten Jahrzehnten allzu sehr in den Vordergrund des öffentlichen Lebens gezerrt wäre, schwerlich viel einwenden, da der Minister sämtliche politische Parteien, also auch die eigene, dafür tadelte. Aber doch mußte dies Reden von einem Schwanken des sittlichen Standes der Lehrer um so mehr verletzen, da erst kürzlich vielfach von klerikaler Seite mutwillig versucht war, eine angebliche Zunahme ärgerlicher Vorfälle im Lehrerstande als Argument gegen die Falksche Verwaltung auszubeuten. Diese und ähnliche Reden sowie die erneute Versagung des Urlaubes zum Besuche der allgemeinen Lehrerversammlungen u. a. dgl. entfremdeten dem Minister auch viele Lehrer, die seinem Parteistandpunkte nicht fern standen. Daneben mußte Bedenken erregen, daß er in das von Falk angeregte und begünstigte Streben der Verwaltungsbehörden nach Vermehrung der gegenüber der wachsenden Volkszahl notorisch doppelt unzureichenden Schulen und Lehrerstellen wie nach Verbesserung der Schulhäuser u. s. w. mit der Mahnung zu maßvollerem Vorgehen gegen die Pflichtigen hemmend eingriff. Nach kaum zweijähriger Verwaltung vertauschte er im Juni 1881 das Kultusministerium mit dem Ministerium des Innern und fand für jenes seinen Nachfolger an dem Unterstaatssekretär im Kultusministerium und damaligen Reichstagspräsidenten Gustav von Goßler.

Der Minister von Goßler (geboren 1838) unterschied sich in politischer Hinsicht, auch in kirchenpolitischer, der Grundrichtung nach kaum von seinem Vorgänger, durch den er als sein Vertreter ins Kultusministerium gezogen worden war. Es war eine der ersten Aufgaben, die er mit dem neuen Amt übernahm, die Bitter-

keit, die der Kulturkampf auf kirchlicher Seite erzeugt hatte, durch thunlichstes Entgegenkommen zu mildern. Er that es nach Kräften und übertrug namentlich die Ortsschulaufsicht fast durchweg wieder den Geistlichen. Daß er dabei am Schulaufsichtsgesetze vom Jahre 1872 und überhaupt an der staatlichen Autonomie in Schulsachen grundsätzlich festhielt, auch die Anfänge der ständigen Kreisschulinspektion, die er vorfand, nicht preisgab, war ebenfalls nur Fortsetzung der Politik seines Vorgängers. Dennoch gewann er durch wohlwollende Wärme und Unbefangenheit seines Auftretens und durch jugendlich begeistertes Eintreten für die Angelegenheiten seines Ressorts und besonders durch die Liebe und Wertschätzung, die er in seinem öffentlichen Auftreten der Volksschule bewies, die Herzen der Lehrerwelt in hohem Maße. Die durch seines Vorgängers schroffere Art bereits drohend auflebende alte Spannung der Gegensätze wurde dadurch wenigstens in etwas wieder gelockert. Hochbedeutende Fortschritte der preußischen Volksschule sind andererseits aus seiner fast zehnjährigen Verwaltung nicht zu verzeichnen. Es verdient anerkannt zu werden, daß er allen Versuchen, an den von Falk gelegten Grundlagen zu rütteln, entschieden entgegentrat und namentlich dessen Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 gegen vielfache Angriffe siegreich verteidigte. So konnte der Segen der Falkschen Reformen sich befestigen und Wurzel fassen, während freilich eine kräftige Fortentwickelung des Erreichten, namentlich in der Gestaltung der Schulaufsicht und betreffs der hochwichtigen Fortbildung der schulentlassenen Jugend, unterblieb. Es sind dies nicht unwichtige Punkte, an denen seit Falks Rücktritt die preußische Schulverwaltung durch die mancher anderer deutschen und außerdeutschen Staaten sich hat überflügeln lassen. Manches geschah übrigens in jenem Jahrzehnt des Goßlerschen Ministeriums zur würdigeren Ordnung der äußeren Lage der Schulen und ihrer Lehrer. So stellte endlich das Gesetz vom 6. Juli 1885 die Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen betreffs der Pensionierung den übrigen Staatsbeamten gleich, freilich mit der einen, erst 1893 beseitigten, Ausnahme, daß noch immer das Stellgehalt zu ungunsten des Nachfolgers, sofern dieser nur den Minimalbetrag behielt, bis zu einem Viertel für das Ruhegehalt des Emeritus herangezogen werden durfte. Von jeder nach diesem Gesetze bemessenen Pension fallen 600 Mark auf die Staatskasse; das Übrige ist von den sonstigen Verpflichteten aufzubringen. Auch räumten die Gesetze vom 14. Juni 1888 und vom 31. Mai 1889 endlich prinzipiell mit dem Schulgelde für die Volksschulen auf, das trotz Landrecht und Verfassung so lange einen Zankapfel in den öffentlichen Verhandlungen über die Schule gebildet hatte. Endlich erkannte das Gesetz vom 27. Juni 1887 den Lehrerwaisen den Anspruch auf eine bescheidene Unterstützung aus der Staatskasse (50 Mark für Halb-, 84 Mark für Ganzwaisen) zu. Nur mit der Regulierung und Erhöhung der Lehrergehälter wollte es nicht recht vorwärts gehen. Lag es wesentlich mit in der Absicht der Gesetze vom 14. Juni 1888 und vom 31. Mai 1889, nach denen die Staatskasse für die Stelle

jedes alleinstehenden und ersten Lehrers 500 (erst 400), für die jedes anderen ordentlichen Lehrers 300 (200), für die einer Lehrerin 150 (100) Mark an die Gemeinden zu zahlen hat, diese zur freigiebigeren Dotierung ihrer Lehrer und Lehrerinnen zu ermutigen, so war durch das Gesetz vom 26. Mai 1887, betreffend die Feststellung der Anforderungen für Volksschulen, im voraus das Widerstreben dagegen bestärkt. Dieses Gesetz nämlich verleiht im Falle des mangelnden Einverständnisses der Verpflichteten mit dem Anspruche der Staatsbehörden auf erhöhte Leistungen für Volksschulzwecke das Recht der Feststellung des Bedürfnisses den Körperschaften der Selbstverwaltung: Kreisausschuß, Bezirksausschuß und Provinzialrat. So endete in dieser Hinsicht das Goßlersche Ministerium mit dem statistischen Nachweise wenig veränderter Unzulänglichkeit und regelloser Ungleichheit der Lehrerbesoldung im preußischen Staate und mit dem Entschlusse, die Heilung dieser Wunde im gesetzlichen Wege thatkräftig anzustreben, dessen Ausführung Goßlers zweitem Nachfolger überlassen blieb.

Die Summa aller seiner Bestrebungen für die Volksschule suchte auch der Minister von Goßler durch den Entwurf eines Schulgesetzes zu ziehen, der eben dem Landtage vorlag, als ihn im März 1891 andere Verhältnisse — zumeist wohl die eben damals unter lebhafter persönlicher Teilnahme des jungen Kaisers betriebenen Verhandlungen über die Reform der höheren Schulen — zum Rücktritte vom Ministerium veranlaßten. Dieser Entwurf beschränkte sich im Unterschiede von seinen Vorgängern auf das Volksschulwesen und wurde mit dem Abschiede seines Urhebers gleich jenen in den Akten begraben. Er hatte sich im wesentlichen auf Kodifizierung der geltenden Verwaltungspraxis beschränkt und weder die Anhänger des kirchlichen Mitregimentes noch die der unbeschränkten Staatshoheit auf dem Gebiete des Schulwesens für sich zu erwärmen vermocht. Als Minimum der Besoldung für erste und alleinstehende Lehrer war in ihm ein Grundgehalt von 1000 nebst sechs Alterszulagen von je 100 Mark angenommen.

Unter dem Besten, was der wohlwollende und regsame Minister während seiner Verwaltung geleistet, ist mit warmem Danke seine eifrige Pflege des Turnwesens und der Jugendspiele, sowie überhaupt der Fürsorge für die Gesundheit der Jugend, hervorzuheben. Kam sie zumeist allerdings dem höheren Schulwesen zu gute, so hat sie doch auch des heilsamen Einflusses auf die Praxis der Volksschule nicht verfehlt. Auch als Oberpräsident von Westpreußen (seit 1891) hat der frühere Kultusminister sich hohe Anerkennung durch seine rege Fürsorge für das Wohl der ihm anvertrauten Provinz erworben.

Das Kultusministerium und mit ihm die oberste Leitung des Volksschulwesens übernahm nun der Oberpräsident von Posen, Robert Graf von Zedlitz und Trützschler (geboren 1837), ein Staatsmann, dem der verdiente Ruf hervorragender Tüchtigkeit und ritterlich wohlwollender Gesinnung voranging. Man erfuhr, daß er mit Widerstreben dem wiederholten kaiserlichen Rufe in ein Amt gefolgt war, das nach seiner militärischen Jugendbildung und späteren Bethätigung in landwirtschaftlicher

Praxis und ehrenamtlicher Teilnahme an der modernen sogen. Selbstverwaltung in Schlesien manches Fremde für ihn haben mußte. Sicher aber hätte ihm eine verdienstliche Wirksamkeit auch an diesem neuen Posten bevorgestanden, wäre ihm nicht von vornherein die unmögliche, wenngleich eigener Überzeugung entsprechende, Aufgabe gestellt gewesen, den Volksschulgesetzentwurf seines Vorgängers, klerikalen und konservativen Ansprüchen gemäß überarbeitet, zur thatsächlichen Geltung zu bringen. Der überarbeitete Entwurf unterschied sich vom vorjährigen nach des Ministers eigener Charakterisierung bei entschiedenem Festhalten des Grundsatzes der Staatshoheit in Schulsachen durch engeren Anschluß an das Kommunalprinzip und durch weitergehende Berücksichtigung der Konfession. Leider war jener Anschluß, wonach durchweg die Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten Gemeindesache sein sollte, durch diese Rücksicht auf die Konfession wesentlich gelockert. Der Schwerpunkt der Verwaltung fiel in den für jede einzelne Schule zu bestellenden konfessionellen Schulvorstand — eine der preußischen Städteordnung bisher unbekannte Zwischeninstanz. Daß in ihm auch ein Lehrer Sitz und Stimme haben sollte, konnte mit ihm nicht aussöhnen. Nach § 14 des Entwurfes sollten fortan neue Volksschulen nur auf konfessioneller Grundlage eingerichtet werden, was die bekannte Vorschrift der Verfassung zu gunsten des konfessionellen Prinzipes verschärfte. Die Mitwirkung der kirchlichen Organe bei Prüfung der Lehrer, Feststellung der Lehrpläne, Leitung des Religionsunterrichtes war in einer Weise geordnet, die zwar über die bestehende Praxis kaum hinausging, aber den Kirchen gesetzlichen und vieldeutigen Anspruch auf das einräumte, was bisher in freiem Entgegenkommen bewilligt war. Kurz der Entwurf erregte in ganz Deutschland außerhalb der klerikalen und streng konservativen Kreise ungeheures Aufsehen und leidenschaftliches Mißtrauen. Aus Vereinen und Korporationen, von Städten und Universitäten erschienen Proteste über Proteste. Im Hause der Abgeordneten schäumten die Wogen des Streites hoch auf; und der Reichskanzler Graf Caprivi goß Öl ins Feuer, indem er das geplante Gesetz als ein der Zeitlage gegenüber kaum noch entbehrliches Bollwerk wider den drohend hereinbrechenden Atheismus bezeichnete. Obwohl der Entwurf bei der Zusammensetzung des Landtages in beiden Häusern auf Mehrheit ziemlich sicher rechnen durfte, zog ihn dennoch der junge Kaiser angesichts des so weit verbreiteten und tief gewurzelten Widerwillens am 28. März 1892 zurück. Gleichzeitig schied Graf Zedlitz aus dem Amte, in dem er sonst während des einen Jahres bereits viel Gutes zu wirken verstanden hatte. Sein Name wird mit dem von ihm vertretenen Gesetzentwurfe, der die Gemüter gewaltig erregt hatte, verknüpft bleiben, obwohl er an sich bei gleicher konservativer Grundrichtung an aufrichtiger Friedensliebe und lauterem Wohlwollen für Schule und Lehrer weder seinem Vorgänger noch seinem Nachfolger irgend nachstand und seit Jahren als Oberpräsident der Provinz Hessen-Nassau gerade auch als warmer Freund des Schulwesens aller Stufen sich beweist.

Ihm folgte als Kultus- und Unterrichtsminister der bisherige Staatssekretär des Reichsjustizamtes, Robert Bosse (1832—1901), der bereits 1876—82 demselben Ministerium als vortragender Rat angehört hatte. Aus seiner bisherigen bewegten Laufbahn folgte ihm der Ruf eines ebenso klugen und gewandten wie ernsten und freundlichen Beamten, den er in seiner siebenjährigen Verwaltung, ganz besonders auch der Volksschule und ihren Lehrern gegenüber, vollauf bewährt hat. Sein Programm war ihm von vornherein durch den Beschluß des Staatsministeriums vorgezeichnet, das Unterrichtsgesetz, auch in der verkürzten Form des Volksschulgesetzes, bis weiter zu vertagen. So hatte sich die Stellung der Parteien zu dieser Frage inzwischen verschoben, daß das ultramontane Zentrum und die konservative Partei diesen einstweiligen Verzicht auf Ausführung des Artikels 26 der Verfassung mit Murren aufnahmen, während die übrigen mehr oder weniger liberalen Kreise des Volkes und der Volksvertretung, aus denen früher so oft und so dringend der Ruf nach gesetzlicher Regelung des Unterrichtswesens erschollen war, mit diesem Aufschube unter den gegebenen Umständen einverstanden sind. Nicht ohne Mühe und ohne Aufwand diplomatischer Kunst hat der Minister Bosse durchsetzen können, daß auch die Freunde des Zedlitzschen Entwurfes sich bereit finden ließen, die zunächst drängende Frage einer besseren, gesetzlich geordneten Regelung des Diensteinkommens der Lehrer für sich zu lösen. Aber es ist ihm, wenn auch nicht in einer Vollkommenheit, die alle Ungleichheit und alle weiteren Wünsche ausschließt, so doch in einer Art gelungen, die der weiteren Entwickelung mit Ruhe entgegenzusehen gestattet. Zunächst wurde durch Gesetz vom 23. Juli 1893, wie oben angedeutet, endlich den Lehrern selbst jedes Opfer für die Aufbringung der Ruhegehälter, namentlich jede Abgabe vom Einkommen an emeritierte Vorgänger, abgenommen. Am 3. März 1897 erschien das lang ersehnte Gesetz, betreffend das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen. Es schreibt für alle Lehrerstellen als Minimum ein Grundgehalt von 900, für die Lehrerinnenstellen von 700 Mark vor, das durch neun Alterszulagen von je mindestens 100 Mark für Lehrer, 80 für Lehrerinnen vom achten Dienstjahre an dreijährig steigend, bis zum 31. Dienstjahre sich verdoppelt. Zu diesen Gehaltssätzen tritt noch Dienstwohnung oder Mietentschädigung. Bei nahezu 15000 Stellen, die mit Kirchendienst verbunden sind, gewährt dieser überdies eine Erhöhung des Grundgehaltes, das ferner für Rektoren und Hauptlehrer an Volksschulen mit drei und mehr Lehrern nach dem Gesetze höher zu bemessen ist. Auf dieser Grundlage ist nun die wirkliche Gehaltsskala für einzelne Gebiete und einzelne Orte sehr verschieden bemessen. In den größeren Städten liegt die höchste Einkommenstufe für einfache Lehrer nunmehr durchweg zwischen 3500 und 4000 Mark. Frankfurt a. M. geht darüber mit 1600 Mark Grundgehalt, neun Alterszulagen von 220 Mark und Mietgeld von 720 bis zu 4300 Mark hinaus; ebenso Berlin mit einer Gehaltsskala von 1848 bis 4248 Mark. Empfindlich ist bei dieser ganzen, etwas künstlichen Anordnung

die Benachteiligung der Landlehrer, die zwar zumeist an sich billiger leben können, aber für die Ausbildung ihrer Kinder dem gegenüber desto schwerere Opfer bringen müssen. Indes diese Ungleichheit wird kaum abzustellen, wenngleich noch etwas zu mildern sein, solange das Volksschulwesen grundsätzlich als Sache der Gemeinden gilt, die vom Staate bei Aufbringung der Kosten nur im Bedürfnisfalle unterstützt werden. Immerhin ist mit dem Gesetze von 1897 der lange Jammer des Lehrerstandes in einer Weise beglichen und für die Zukunft eine Grundlage gewonnen worden, die dem Minister Bosse unvergänglichen Dank sichert. Auch das von ihm vorgelegte und vertretene Gesetz, das betreffs der Witwen- und Waisenversorgung die Lehrer den unmittelbaren Staatsbeamten völlig gleichstellt, trat kurze Zeit nach seinem Abgange wirklich ins Leben. Es ist zu hoffen, daß damit aus den Verhandlungen des Lehrerstandes endlich der Ton der Bitterkeit und der Begehrlichkeit verschwindet, der, wie erklärlich auch aus dem Drucke der Not, doch seiner eigenen inneren Ruhe wie seiner gerechten Würdigung von außen als schweres Hindernis im Wege stand. Freilich blieben noch andere Fragen einstweilen offen, wie namentlich die der zeitgemäß zu verbessernden Lehrerbildung, der sachgemäßen Ordnung der Schulaufsicht und des Fortbildungsschulwesens.

Als im September 1899 auch der Minister Bosse seiner erschütterten Gesundheit wegen zurücktrat, übernahm das Kultusministerium der Oberpräsident von Westfalen, Dr. Konrad Heinrich Gustav Studt (geboren 1838). Man wird diesen Wechsel nicht als Änderung des Systemes aufzufassen haben. Doch hat der neue Minister über die Frage der Schulinspektion sich mehrfach in einer Weise öffentlich ausgesprochen, die erkennen ließ, daß er auf den weiteren Ausbau der ständigen Kreisschulinspektion anstatt der nebenamtlich geistlichen nicht nur notgedrungen gegenüber der dafür ungünstigen Stimmung der zeitigen Landtagsmehrheit und den unverkennbaren finanziellen Schwierigkeiten verzichtet, sondern aus eigener, grundsätzlicher Vorliebe für die herkömmliche Verbindung dieser wichtigen staatlichen Funktion mit geistlichen Hauptämtern. Es wird also dabei bleiben, daß das nach weit verbreiteter Überzeugung bessere Neue nur sehr langsam von Fall zu Fall und, wo die Not unverkennbar dazu drängt, sich Bahn bricht. Auch wird die anscheinend als notwendig anerkannte Entlastung des preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten unter seiner Mitwirkung voraussichtlich eher durch Überweisung der Medizinalsachen an ein anderes Ressort als durch selbständige Abzweigung eines eigenen Unterrichtsministeriums geschehen. In der für den Osten Preußens wichtigen und nicht ungefährlichen polnischen Frage hat der Minister Studt bereits mehrfach den festen Entschluß kund gegeben und praktisch bewährt, dem leidenschaftlichen Ansturme von polnisch-klerikaler Seite nicht nachzugeben. Hoffentlich wird das Bewußtsein dieser Gefahr den preußischen Staat dauernd vor jedem Preisgeben der prinzipiellen, durch die Falksche Gesetzgebung mühsam gewonnenen Grundlagen bewahren.

Mit persönlicher Wärme nimmt der gegenwärtige Minister der immer dringender gewordenen Aufgabe sich an, die unter Falk bearbeitete und von dessen Nachfolger Puttkamer eingeführte deutsche Schulorthographie, die bisher vom amtlichen Gebrauche der Behörden noch ausgeschlossen ist, zunächst in Preußen und sodann durch Übereinkunft mit den übrigen Staaten des Deutschen Reiches in dessen ganzem Umfange, hoffentlich auch in Österreich, zur Annahme zu bringen. Da auch die Reichsregierung an seinem Bestreben fördernd teilnimmt, ist Aussicht vorhanden, daß in dieser für das gesamte Schulwesen wichtigen Angelegenheit bald die längst ersehnte volle Einheit hergestellt sein wird.

Hat im übrigen das historische Urteil einer erst so kurzen Verwaltung gegenüber sich noch zu bescheiden, so darf doch nicht unerwähnt bleiben, daß unter ihr auf dem Gebiete der Lehrerbildung einige beachtenswerte Neuerungen getroffen wurden. Wie schon oben angedeutet, ist die Frage der Lehrerbildung auch nach dem wichtigen durch Falk und Schneider 1872 erreichten Fortschritte in Preußen nie völlig zur Ruhe gekommen. Nach manchen vorbereitenden Maßregeln der früheren Ministerien ist nun unter Studt die vom Verfasser der Allgemeinen Bestimmungen selbst in rühmlichem Freimut offen als wünschenswert bezeichnete, durchgehende Revision der Vorschriften über Seminar- und Präparandenwesen geschehen und hat zu den unterm 1. Juli 1901 erlassenen neuen „Lehrplänen für Präparandenanstalten und Lehrerseminare“ geführt, die bereits in den nächstbeteiligten Kreisen amtlich und außeramtlich neues, reges Leben zu erwecken begannen. Der Fehler freilich, die durchaus zusammengehörige Ausbildung des späteren Lehrers vom Austritt aus der Volksschule bis zum ersten Eintritt in das Lehramt an ihr auf zwei selbständige Anstalten zu verteilen, zu deren Unterscheidung doch nur Not und Armut früherer Zeiten geführt haben, ist nicht gut gemacht und ließ sich ohne weiteres im Verwaltungswege kaum abthun. Allein es sind durch die neuen Vorschriften beide Stufen einander soweit innerlich und äußerlich näher gerückt und angegliedert, daß die preußische Lehrerbildung fortan nicht allzu weit hinter dem sonst in Nord- und Mitteldeutschland allgemein angenommenen sechsjährigen Seminarkursus zurückstehen wird. Die Präparandenanstalt, neben der die Vorbereitung durch Einzelbildner allerdings fortbesteht, aber ganz in den Hintergrund tritt, ist nach dem Lehrplane ohne Vorbehalt dreiklassig abgestuft. Im Lehrplane des ebenfalls, wie bisher, dreijährigen Seminares ist die Pädagogik etwas stärker bedacht: in Klasse III und II — von oben gezählt — mit 3 statt früher 2 Stunden wöchentlich. Dazu treten in Klasse I wöchentlich 4 Stunden für Lehranweisung und Lehrproben, wogegen freilich der eigene Unterricht der Seminaristen in der Schule entsprechend (von 6—10 auf 4—6 Stunden) verkürzt wird. Eine fremde Sprache — Französisch oder Englisch — gilt nun als Pflichtfach, allerdings mit dreimal 2, statt dreimal 3 Stunden. Daneben wird unter Umständen eine zweite — Latein — als Wahlfach gestattet. Für eingehendere Würdigung des

mehrfach veränderten Lehrganges — z. B. in der Pädagogik, wo die Geschichte fortan der psychologisch-logischen Grundlegung und der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungslehre verständigerweise folgen, nicht mehr vorangehen soll, — und der angehängten, im ganzen wohldurchdachten „Methodischen Anweisungen" fehlt hier der Raum. Es folge statt dessen die übersichtliche

Stundentafel der preußischen Präparandenanstalten und Lehrerseminare nach den Lehrplänen von 1901.

	Präparandenanstalt			Lehrerseminar		
	III	II	I	III	II	I
Pädagogik	—	—	—	3	3	3
Lehranweisung und Lehrproben	—	—	—	—	(4)[1]	4
Unterrichten in der Schule .	—	—	—	—	—	4—6
Religion	4	4	3	3	4	3[2]
Deutsch	5	5	5	5	5	3[2]
Fremde Sprachen	3	3	3	2	2	2
Geschichte	2	2	3	2	2	2
Mathematik	5	5	5	5	5	1[3]
Naturkunde	2	4	4	4	4	1[3]
Erdkunde	2	2	2	3	2	1[3]
Schreiben	2	2	1	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	1
Turnen	3	3	3	3	3	3[2]
Musik	3	4	5	4	4	4[4]
		1[5]			1[5]	
Landwirtschaft rc.	—	—	—	1	1[6]	—
Summa	34	37	37	38	38	33—35

[1] In den einzelnen Lehrfächern mit enthalten. [2] Hiervon 1 für Methodik. [3] Für Methodik. [4] Für jede Abteilung. [5] Gemeinsam (Chorgesang). [6] Gartenbau, Obst-, Blumenzucht rc.

Erwünschte Ergänzung findet diese Neuerung in dem kurz zuvor eingerichteten Fortbildungskursus für Seminar- und Volksschullehrer zu Berlin. Das besonders seit dem Jahre 1848 hervorgetretene Bedürfnis nach derartigen Veranstaltungen war schon bisher in Preußen nicht ganz übersehen worden. Für Zeichnen, höhere, namentlich kirchliche, Musik und zumal für Turnen (in der 1851 als Zentralturnanstalt begründeten Turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin) wurden bereits unter Stiehl und seither regelmäßige Kurse in der Hauptstadt abgehalten, zu denen auch jüngere Seminar- und vorzüglich begabte Volksschullehrer, zumeist städtische, Zulaß fanden. Den Teilnehmern dieser Kurse ebnete das Ministerium nebenher den Zugang zu allerlei anderen, allgemeineren Anregungen durch besonders veranstaltete Vorträge akademischer Lehrer, Besuch geeigneter Universitätskollegien,

Sammlungen ꝛc. Aber diese Anregungen wollten in der kurzen Zeit eines Semesters neben angestrengter Thätigkeit für den Hauptzweck gesucht und genutzt sein, und kamen nur den Spezialisten für jene Lehrfächer zu gute. Es ist daher als wesentlicher Fortschritt zu begrüßen, daß nunmehr eine eigene Anstalt für eigentlich wissenschaftliche Fortbildung durch den Minister Bosse (Erlasse vom 5. Juli 1898 und vom 2. Juni 1899) begründet und nach einer ersten Probe von seinem Nachfolger (Erlaß vom 18. Juni 1901) ins volle Leben gerufen worden. Der Kursus ist zur Zeit versuchsweise auf zwei Jahre und etwa 30 Teilnehmer berechnet. Beihilfen sowohl an die Gemeinden zur Vertretung wie an die Teilnehmer selbst stehen aus Staatsmitteln bereit. Die ersten Berichte lauten erfreulich. Es ist zu wünschen, auch wohl sicher zu erwarten, daß bald die Begründung mehrerer ähnlicher Anstalten in anderen Universitätsstädten sich zwingend geltend macht. Allerdings sind im Laufe des letzten Jahrzehnts bereits an mehreren Hochschulen (Jena, Greifswald ꝛc.) und auch sonst in größeren Städten durch glückliches Zusammenwirken der Lehrervereine mit entgegenkommenden akademischen Lehrern und anderen Fachgelehrten ähnliche Gelegenheiten, meist in der Gestalt sog. Ferienkurse, geboten worden. Indes können diese mehr oder weniger sich selbst überlassenen Versuche nicht dauernd dasselbe leisten, wie ein vom Staate selbst mit dessen reicheren Mittel und Kräften gefördertes, wohlorganisiertes Unternehmen.

Zum Schlusse mögen einige Angaben aus der neuesten preußischen Schulstatistik von K. Schneider und A. Petersilie, zumeist auf das Jahr 1896 bezüglich, aus Band 151 des amtlichen Quellenwerkes „Preußische Statistik" geschöpft, bekunden, in welcher Weise seit dem Einsetzen der Falkschen Reformen von 1872 die preußische Volksschule äußerlich wie innerlich gewachsen ist.

Die Bevölkerung Preußens stieg von 24652431 Seelen (einschließlich Lauenburg) im Jahre 1871 auf 31855123 im Jahre 1895 (1900: 34½ Millionen). Volksschulen gab es 1871 im ganzen Staate 33130 mit 52747 Klassen, 3900655 Schulkindern und reichlich 50000 Lehrern, 3800 Lehrerinnen; 1896 zählte man 36812 Volksschulen, darunter 482 Privatschulen, mit 93357 Unterrichtsklassen, 5279849 Schulkindern, 68688 vollbeschäftigten Lehrern und 10271 Lehrerinnen. Außerdem wirkten an diesen Schulen 41193 nicht voll beschäftigte Lehrkräfte, unter denen die Lehrerinnen der weiblichen Handarbeiten (37701) weitaus überwogen. Von der Gesamtzahl entfielen 4690 Volksschulen mit 31136 Klassen, 1803637 Schülern und 29725 vollbeschäftigten Lehrkräften auf die Städte, 32122 Schulen mit 62231 Klassen, 3476212 Schülern und 49269 vollen Lehrkräften auf das Land. Nach dem Bekenntnischarakter waren 24869 Volksschulen evangelisch, 10925 katholisch, 326 jüdisch und 692 paritätisch. Unter den Schulkindern waren 3319433 evangelisch, 1917976 katholisch, 12542 sonst christlich, 29898 jüdisch; Knaben waren unter ihnen 2650138, Mädchen 2629711. Von sämtlichen 79431 Stellen für vollbeschäftigte Lehrkräfte in 1896 (1886: 64750) befanden sich 23304 für

Lehrer, 6596 für Lehrerinnen in Städten (= 29900); 45828 für Lehrer, 3703 für Lehrerinnen (= 49531) auf dem Lande. Von diesen Lehrerstellen waren 48670 für Lehrer, 4574 für Lehrerinnen evangelisch; 20112 für Lehrer, 5662 für Lehrerinnen katholisch, 4 (3 + 1) sonst christlich und 409 (347 + 62) jüdisch. Mit Kirchendienst verbunden waren 1462 evangelische und 355 katholische in den Städten, 10596 evangelische und 2447 katholische auf dem Lande; im ganzen also 12058 evangelische und 2802 katholische, zusammen 14860 Stellen. Dieser mit kirchlichen Nebenämtern verbundenen Stellen waren demnach im ganzen 21,50 von hundert (gegen 1886: 27,20 von hundert) und verhältnismäßig fast doppelt soviele evangelische wie katholische. Am zahlreichsten fanden sie sich in den Provinzen Hessen-Nassau (42,83 von hundert), Sachsen (40,90), Brandenburg ohne Berlin (36,75), Pommern (32,43) und Hannover (31,02). Das durchschnittliche Gesamteinkommen aller Lehrer betrug 1583 Mark (1886: 1292), aller Lehrerinnen 1279 (1886: 1108) Mark; der städtischen Lehrer 2029 (1685), der städtischen Lehrerinnen 1362 (1216), der ländlichen Lehrer 1357 (1133), der ländlichen Lehrerinnen 1132 (946) Mark. — Von den 92021 Klassen der öffentlichen Volksschulen waren 14442 Knaben-, 14552 Mädchen-, 63027 gemischte Klassen.

Für Vorbildung und Ersatz der zahlreichen Lehrerschaft sorgten 1901: 118 Lehrerseminare mit 840 Lehrern und 11477 Zöglingen; davon 78 evangelisch, 36 katholisch, 4 paritätisch. Ein Seminarist kam auf 3006 (1896 schon auf 2700) Einwohner und etwa 7 Schulstellen, während 1871 ein Seminarist auf 4930 Einwohner, 1876 ein Seminarist auf 3576 Einwohner entfiel. Außerdem bereiteten gleichzeitig für die Seminare 40 staatliche und 11 städtische Präparandenanstalten mit etwa 110 Lehrern reichlich 3000 Zöglinge vor. Reichsseitig ist den preußischen und meisten übrigen deutschen Lehrerseminaren 1897 das Recht verliehen, ihren als reif entlassenen Zöglingen Zeugnisse der Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst auszustellen. — Die Lehrerinnen werden nur teilweise in staatlichen Seminaren gebildet. Solcher Anstalten gab es 1900 nur 12 mit rund 100 Lehrern und Lehrerinnen und etwa 800 Seminaristinnen. Von den zahlreichen übrigen Lehrerinnenbildungsanstalten, die jedoch keineswegs nur dem Volksschulwesen dienen, besaßen gleichzeitig 26 private und kommunale Anstalten das Recht, unter staatlicher Aufsicht Abgangsprüfungen abzuhalten und giltige Lehrerinnenzeugnisse auszustellen. — Um über den Stand des Lehrereinkommens in der Gegenwart zuverlässige allgemeine Angaben zu gewinnen, ist der Zeitpunkt noch nicht gekommen. Die bedeutenden Wirkungen des Gesetzes vom 3. März 1897 sind noch nicht zu übersehen. Doch bleibt es lehrreich, zu beachten, daß von 1871 bis 1896 das durchschnittliche Einkommen des preußischen Volksschullehrers von 797 Mark auf 1544 Mark jährlich gestiegen war, während es 1861 noch 634, 1821 erst 323 Mark betrug.

Die Schulaufsicht wird in erster Instanz mit geringen Ausnahmen noch

immer nebenamtlich von den Geistlichen beider Hauptbekenntnisse wahrgenommen. Die ohnehin wenig zahlreichen sonstigen Ortsschulinspektoren, die auf Grund des Schulaufsichtsgesetzes von 1872 während des sogen. Kulturkampfes berufen waren, sind unter den auf Falk folgenden Ministern von Puttkamer und von Goßler so gut wie verschwunden. Auch wird man anerkennen müssen, daß die geistliche Ortsschulaufsicht, solange man die Kreisaufsicht nicht in einer Weise ausbildet, welche die örtliche Aufsicht entbehrlich macht, wenigstens auf dem Lande bei der vielfältigen, geschichtlich begründeten Verflochtenheit von Kirche und Schule und bei dem Mangel mehr geeigneter Persönlichkeiten durch Besseres kaum zu ersetzen ist. Indes ist der Widerwille des Lehrerstandes gegen die theologische Bevormundung auch außerhalb des Religionsunterrichtes, bei dem schon die Verfassung den kirchlichen Organen ihren Einfluß verbürgt, so fest gewurzelt und der Zweifel an der Richtigkeit der herkömmlichen Einrichtung bei der Geistlichkeit selbst, mindestens der evangelischen, so im Steigen begriffen, daß die Zukunft sicher auch hierin, wenngleich schwerlich schon bald, Wandel schaffen wird. An reicher gegliederten städtischen Schulen verschwindet die Ortsaufsicht allmählich in der Schulleitung der Rektoren. Die Kreisaufsicht übten 1897 in Preußen 1263 Kreisschulinspektoren, von denen nur 277 „in Gegenden mit zweisprachiger Bevölkerung und außerdem in Kreisen, wo es entweder an geeigneten Personen fehlte oder für Hebung des Schulwesens besondere Anstrengungen geboten erschienen", als solche hauptamtlich festangestellt, die übrigen 986 auftragsweise und widerruflich im Nebenamte beschäftigt waren. Unter diesen 986 befindet sich nur eine kaum nennenswerte Minderzahl von eigentlichen Schulmännern (Stadtschulräten u. dgl.), alle anderen sind Geistliche, meist Superintendenten, Dechanten, Erzpriester, in der Minderheit der Fälle Pfarrgeistliche ohne kirchliches Aufsichtsamt. Hier ließe sich weit eher durchgreifen, und daß dies zum Heile der Volksschule gereichen würde, darf man schlechtweg behaupten, ohne damit den jetzt betrauten Männern zu nahe zu treten, da doch zweifellos sowohl deren kirchliches Hauptamt wie das Schulaufsichtsamt beide die ganze Kraft eines Mannes erfordern, um mit vollem Nachdrucke versehen zu werden. Man wird also auch hierin das Richtige, zweifellos im wohlverstandenen Interesse der Kirche wie der Schule Liegende, statt es rechtzeitig freiwillig zu gewähren, sich abringen lassen und dadurch die bestehende, kraftvergeudende Reibung ohne Not verlängern. Auch daß in der Provinzialinstanz Schulaufsicht und Schulleitung unter Bezirksregierungen und Provinzialschulkollegien geteilt sind, von denen jenen die eigentliche Volksschulverwaltung, diesen neben Gymnasien, Realschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten, neuerdings auch meist höheren Mädchenschulen das Seminar- und Lehrerprüfungswesen nebst einer — fast nur ideellen — Mitwirkung in allgemeinen Schulfragen zusteht, ist und bleibt eine Anomalie, die neben anderen Nachteilen mindestens den im Gefolge hat, die unnatürliche Scheidewand, die sich zwischen das Volksschulwesen und die übrigen Zweige des öffentlichen

Unterrichtswesens eingeschoben hat, zu befestigen, statt sie zu durchbrechen und abzutragen. Es ist hauptsächlich dieser künstlichen Scheidung zuzuschreiben, daß bis ins Ministerium mit seinen scharf getrennten Abteilungen hinauf die leitenden Schulbeamten in Preußen fast ausnahmslos Spezialisten sind und nur selten den beruflichen Antrieb erfahren, das Ganze der nationalen Jugendbildung mit gleicher Liebe zu umfassen und mit unparteiischer Würdigung zu durchdringen.

So bleibt — nach A. H. Niemeyers Worte bei der vorletzten Jahrhundertwende — noch heute viel Verdienst übrig! Berechtigt ist die Mahnung, daß Preußen gegenüber dem Wetteifer der Nationen, die besonders seit 1870 bemüht sind, ihm im Schulwesen den Rang abzulaufen, einem Wetteifer, von dem noch eben die Pariser Weltausstellung von 1900 laut zeugte, nicht still stehen darf, wenn es den alten Ruf, das Land der Schulen und besonders der Volksschulen zu sein, behaupten will. Allein billige Beurteilung kann und darf nicht übersehen, welche Kraft seit 1872 aufgewandt und wie Erhebliches erreicht worden ist. Einen äußeren Maßstab giebt in jener Hinsicht das Anwachsen der ordentlichen Staatsausgaben für das Volksschulwesen, die im Jahre 1849 nur 925188 Mark, 1867 nach Erweiterung des Staatsgebietes 2510188, 1872 erst 8425783 Mark betrugen und 1899 bei strengerer Abgrenzung gegen die Aufwendungen für kirchliche Zwecke mit 81315343 Mark im Staatshaushalte figurierten. Als innerer Maßstab für das Geleistete bietet sich die Zahl der Analphabeten bei der Aushebung für Landheer und Marine dar. Sie betrug 1878/79 noch 2,62 von hundert und ist 1897 auf 0,16 von hundert herabgesunken. Was das besagen will, erhellt am klarsten, wenn man bedenkt, daß 1848 in Posen erst 61, in der Rheinprovinz 80 von hundert schulpflichtigen Kindern überhaupt Schulen besuchten und 1878 die Anzahl der Rekruten ohne Schulbildung im halbslavischen Osten der Monarchie noch betrug in den Provinzen Ostpreußen: 7,54 (1897: 0,49), Westpreußen: 10,20 (0,62), Posen: 11,18 (0,68), Schlesien: 2,10 (0,16), im Bezirk Oppeln für sich 3,96 (0,43) von hundert. Mit diesem bedeutenden Erfolge der Volksschule in den schwierigen Ostprovinzen hat der preußische Staat den Vorsprung so gut wie eingeholt, um den ihn das übrige reindeutsche Reichsgebiet, auf dem ähnliche Hindernisse nicht zu überwinden waren, bis dahin voranstand. Den gleichen stetigen Fortschritt zum Besseren beweist die erst seit 1882 in Preußen amtlich geübte Zählung der Eheschließenden, die ihren Namen nicht schreiben konnten. Es waren von hundert 1882: 3,87 Männer; 5,88 Frauen — 1891: 1,60 Männer; 2,57 Frauen — 1898: 0,78 Männer; 1,25 Frauen.

Besonders liebevolle Pflege genießt das Volksschulwesen in den mächtig emporblühenden größeren Städten Preußens wie Deutschlands überhaupt. Als typisches Beispiel verdient hervorgehoben zu werden das Volksschul- oder, wie es amtlich genannt

wird, das Gemeindeschulwesen der Reichshauptstadt Berlin, sowohl wegen seines Umfanges, in dem es manchen selbständigen Staat übertrifft, wie wegen der ihm zugewendeten musterhaften Fürsorge seitens der städtischen Verwaltung. Erleichtert ist der Verkehr mit der staatlichen Schulaufsicht dadurch, daß das gesamte, höhere wie niedere, Schulwesen der gewaltigen Stadt nur einer königlichen Behörde, dem Provinzialschulkollegium zu Berlin, untersteht. Berlins Gemeindeschulen waren bisher siebenstufig, indem bei regelrechtem Fortschritte die erste (oberste) Klasse zweijährig sein sollte. Erst 1899 haben die städtischen Körperschaften sich entschlossen, mit dem neuen Jahrhunderte zu acht Klassen überzugehen. Die Schulgebäude, Turnhallen u. s. w. wie deren innere Ausrüstung werden mit sorgfältiger Beachtung der neuesten Ansprüche der Wissenschaft ausgeführt. Im Jahre 1897 besaß Berlin bei einer Bevölkerung von 1700000 (1900: 1884151) Einwohnern 212 Gemeindeschulen mit 1800 Knaben-, 1813 Mädchen-, 34 gemischten, zusammen 3647 Klassen, in denen 190250 Kinder (94765 Knaben, 95485 Mädchen) unter 212 Rektoren von 2089 Lehrern und 1226 Lehrerinnen unterrichtet wurden. Öffentliche Mittelschulen giebt es in Berlin nicht. Dagegen sind die ergänzenden Nebengebiete der Volksschule, Blinden-, Taubstummenbildung, Waisenpflege, Rettungswesen und Zwangserziehung für verwahrloste oder gefährdete Kinder, Gegenstände planvoller und umsichtiger städtischer Veranstaltungen. Analphabeten kommen in der heimischen Bevölkerung kaum vor.

Unter den übrigen deutschen Staaten steht Bayern darin der leitenden Macht gleich, daß es gegenüber den allgemeinen politischen Parteiverhältnissen zu umfassender gesetzlicher Regelung des Schul- und namentlich auch des Volksschulwesens noch nicht hat gelangen können. Sofort im Beginne des hier zu besprechenden Zeitabschnittes versuchte die Regierung, das bayrische Volksschulwesen neu und gesetzlich zu organisieren. Den Beginn machte das Normativ für die Bildung der Schullehrer vom 29. September 1866. Am 31. Oktober 1867 folgte der Entwurf eines Schulgesetzes, der eine heftige Bewegung der Geister wachrief, aber schließlich die Zustimmung des Reichsrates nicht fand. Katholische wie protestantische kirchliche Autoritäten vereinigten sich im Widerspruche gegen das offen erklärte Prinzip der staatlichen Autonomie im Schulwesen. Indes schritt die Regierung unbeirrt im Geiste des Entwurfes vor, entschieden die ultramontanen Ansprüche bekämpfend, ohne doch thatsächlich die althergebrachte Verbindung der Schule mit den Kirchen aufzuheben. Träger dieser Politik war mehr als zwanzig Jahre lang (1867—90) der Minister Johann Freiherr von Lutz (1826—90), selbst Sohn eines katholischen Volksschullehrers. Das Äußerste, wozu er in den Tagen des Kulturkampfes fortschritt, war die königliche Verordnung vom 29. August 1873, durch die den Gemeinden gestattet ward, ihre bisher konfessionellen Schulen pari-

tätisch zu gestalten. Aber auch in Bayern trat in den achtziger Jahren ein Rückschlag ein, und derselbe Minister von Lutz bot zehn Jahre später (26. August 1883) die Hand zu einer neuen Redaktion jener Verordnung, nach der die Volksschulen regelmäßig konfessionell einzurichten sind und konfessionelle Schulen nur ausnahmsweise in außerordentlichen, durch zwingende Verhältnisse bedingten Fällen nach erholtem Gutachten der kirchlichen Oberbehörden in gemischte verwandelt werden dürfen. Von den wenigen nach 1873 eingerichteten paritätischen Schulen ist daher die Mehrzahl später auf kirchliche Einsprache wieder konfessionell gestaltet, und von den 7260 Volksschulen (1895) mit rund 850000 Kindern (bei 5779176; 1900: 6175153 Einwohnern) sind weniger als 2 von hundert paritätisch, 70 katholisch, 26 protestantisch, 1,2 israelitisch. Auch der Anlauf, den der Minister von Lutz seiner Zeit nahm, um die Kreisschulinspektion in die Hände festangestellter Berufsbeamter zu bringen, ist gegenüber der klerikalen Opposition in den ersten Anfängen stecken geblieben. Gegen das Schulgeld erheben sich, namentlich auch im Lehrerstande, immer lautere Bedenken. Der Minister von Lutz wünschte es längst abzuschaffen, fand aber beim Landtage dafür keine Mehrheit. Es wird bisher noch an 75 von hundert aller Volksschulen erhoben. Von der Volksschuljugend gehören 17,7 von hundert der städtischen, 82,3 der ländlichen Bevölkerung an. Die Schulpflicht erstreckt sich gesetzlich noch immer nur über sieben Jahre (7. bis 13. Lebensjahr). Es hat in den landtägigen Debatten nicht an geistlichen Stimmen gefehlt, die sogar das siebte Schuljahr noch als überflüssig bekämpften. Andererseits hat eine Anzahl städtischer Gemeinden von dem Rechte Gebrauch gemacht, ihrerseits ein achtes Schuljahr einzuführen, für das namentlich auch in der Rheinpfalz die öffentliche Meinung immer nachdrücklicher eintritt. Der Volksschulunterricht wird ergänzt durch den allgemein bis zum 16. Lebensjahre vorgeschriebenen Feiertagsunterricht, den etwa 135000 Schüler und 172000 Schülerinnen besuchen. Statt seiner tritt, besonders in Städten, für die Knaben vielfach gewerblicher Fortbildungsunterricht (gegen 35000 Schüler) ein. Ordentliche Lehrkräfte zählte die bayrische Volksschule 1898 gegen 14000, von denen etwa 85 von hundert männlich, 15 weiblich waren. Für die Lehrerbildung sorgen 35 dreiklassige Präparandenschulen, 8 zweiklassige Seminare und 4 fünfklassige Lehrerbildungsanstalten, in denen Präparandenschule und Seminar vereint sind. Der Bildung der Lehrerinnen dienen neben 3 öffentlichen 4 geistliche Privatanstalten. Für die Lehrerbildungsanstalten beider Geschlechter ist 1898 (30. Juli) ein neues Normativ in teilweiser, jedoch nicht grundsätzlich eingreifender Abänderung des bestehenden vom 29. September 1866 erschienen. Die bayrischen Lehrerbildungsanstalten wurden 1899 von 824 Seminaristen (578 katholisch, 240 protestantisch, 6 jüdisch) und 1467 Präparanden besucht; die Lehrerinnenbildungsanstalten von 456 Schülerinnen (289 katholisch, 154 protestantisch, 13 jüdisch). Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer sind reichlich bunt geordnet nach gesetzlichen Kongruen, budgetmäßiger Aufbesserung,

Kreis- und Gemeindezulagen. Doch beziehen ordentliche Lehrer in der untersten Klasse (Orte unter 2500 Seelen) ein Minimum von 910 Mark neben Wohnung und Dienstalterszulagen von 90 Mark jährlich nach je fünf Dienstjahren. Die allgemeine Volksbildung in Bayern hat sich im letzten Menschenalter wesentlich gehoben. Während die Zahl der mangelhaft gebildeten Rekruten 1874 noch etwa 6 von hundert betrug, fällt sie gegenwärtig wie überall im Deutschen Reiche so auch hier überhaupt nicht mehr ins Gewicht, sondern hält sich unter 1 von hundert.

Auch im Königreiche Sachsen weckten die Erfahrungen des Jahres 1866 das Verlangen nach zeitgemäßer Umgestaltung des Volksschulwesens. Bereits 1868 sprach daher die Ständeversammlung der Staatsregierung den Wunsch einer Revision der Volksschulgesetzgebung aus. Der Kultusminister von Falkenstein glaubte zunächst mit einer Novelle zum Schulgesetze von 1835 auskommen zu können. Allein diese wurde in der Überzeugung abgelehnt, daß ein neues umfassendes Schulgesetz mit anderweiter Organisation auch der Schulbehörden notwendig wäre. So kam es zu der Vorlage des 1871 berufenen Kultusministers von Gerber und nach eingehender ständischer Beratung zu dem Gesetze vom 26. April 1873, das Volksschulwesen betreffend. Dieses Gesetz änderte nichts Wesentliches an der allgemeinen Aufgabe der Volksschule, der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren, setzte aber den Unterricht in Geschichte, Erdkunde, Naturkunde in sein volles Recht ein. Die Volksschule wird abgestuft in einfache, mittlere und höhere; ihr wird als ebenso pflichtige Fortsetzung die Fortbildungsschule (Sonntags- oder Abendschule) hinzugefügt. Die Schulpflicht erstreckt sich entweder auf acht Jahre der einfachen Volksschule und drei weitere — für Knaben — der Fortbildungsschule oder auf neun Jahre (7. bis 15. Lebensjahr) der mittleren oder höheren Volksschule. In einfachen Volksschulen dürfen nicht mehr als 60, in mittleren nicht über 50, in höheren nicht über 40 Kinder zu einer Klasse vereinigt werden. Das Schulgeld wird beibehalten; seine Höhe wird vom Ortsschulvorstande festgesetzt und kann nach den Vermögens- und Familienverhältnissen abgestuft werden. Schulen mit mindestens sechs Lehrern sind einem besonderen Direktor zu unterstellen. An solchen Schulen entfällt die Zwischenstufe der geistlichen Ortsschulaufsicht, die für einfachere, ländliche Verhältnisse bestehen bleibt. Im ländlichen Schulvorstande wie in den städtischen Schulausschüssen hat eine durch Ortsstatut näher zu bestimmende Anzahl von Lehrern oder Direktoren neben dem Ortsgeistlichen Sitz und Stimme. Die Aufsicht des Staates über die Volksschulen üben Bezirksschulinspektoren aus, die aus dem Kreise bewährter Fachmänner gewählt und hauptamtlich fest angestellt werden. Der Bezirksschulinspektor bildet in Städten mit dem Stadtrate, für alle übrigen Orte mit dem Bezirksverwaltungsbeamten die Behörde der Bezirksschulinspektion. Oberbehörde für das Volksschulwesen ist das Ministerium des Kultus und öffentlichen

Unterrichtes, das in Angelegenheiten des Religionsunterrichtes und der kirchlichen Nebenämter, aus denen jedoch der niedere Glöcknerdienst ausscheidet, mit der kirchlichen Oberbehörde der betreffenden Konfession ins Benehmen zu treten hat. Die kirchlichen Oberbehörden dürfen auf Grund ihrer Wahrnehmungen über den Zustand der religiösen Jugendbildung Anträge an das Unterrichtsministerium stellen. — Gleichzeitig mit der Volksschule wurde auch das Lehrerbildungswesen in Sachsen neu geregelt. Auf Grund eingehender, seit 1867 vorangegangener Beratung mit den Seminardirektoren ließ bereits die Lehrordnung vom 14. Juli 1873 den Unterschied der Proseminare (Präparandenanstalten) und Seminare fallen und erweiterte dadurch die Seminare zu sechsklassigen Anstalten, in die zugleich das seit 1859 aufgegebene Latein als Pflichtfach „im Interesse der allgemeinen Bildung und insbesondere der sprachlichen und logischen Schulung" wieder eingeführt ward. Abgeschlossen ist diese von der preußischen wesentlich abweichende Einrichtung der sächsischen Seminare durch das Gesetz vom 22. August 1876 über die Gymnasien, Realschulen und Seminare. Hier wird die Abstufung in sechs Klassen, der pflichtige Unterricht im Latein, die Möglichkeit der Entbindung vom Musikunterricht in den fünf oberen Klassen, jedoch abgesehen vom Gesange, gesetzlich festgestellt. Der Lehrplan der sächsischen Seminare ist bereits oben (S. 226) mitgeteilt worden. Unter den Seminarlehrern (Oberlehrern) darf nur ein Drittel ohne akademische Bildung sein; doch ist zu beachten, daß in Sachsen seminarisch gebildete Volksschullehrer, die ihre Lehramtsprüfungen mit Auszeichnung bestanden haben, nach kürzerem akademischem Studium die Kandidatur für das höhere Schulamt an Realschulen und Seminaren erwerben können. Im Internate, das nicht unbedingt vorgeschrieben ist, sollen vorzugsweise die Zöglinge der unteren Klassen Aufnahme finden. Neuerdings ist probeweise an einzelnen Seminaren das Latein durch das Französische ersetzt worden. — Die Gehaltsbezüge der Direktoren und Lehrer an Volksschulen, die bereits durch Gesetz vom 4. Mai 1892 wesentlich erhöht waren, sind durch das Gesetz vom 17. Juni 1898 für die Zeit vom Jahre 1900 an neu geregelt worden. Danach erhalten die Schuldirektoren mindestens 2600 Mark jährlich neben freier Wohnung oder Wohnungsgeld und, wenn ihnen zehn oder mehr Lehrer unterstellt sind, mindestens 3000 Mark neben freier Wohnung und alle Schuldirektoren drei Zulagen nach je fünf Jahren von 300 Mark. Ständige Lehrer und Lehrerinnen beziehen ebenfalls neben Wohnung oder Wohnungsgeld mindestens 1200 Mark; das Minimum erhöht sich für Lehrer an Volksschulen von 40 und weniger Kindern in sechs Zulagen bis zum 30. Dienst- und 55. Lebensjahre auf 1800 Mark, für solche an größeren Schulen auf 2100 Mark. Einnahmen aus Kirchendienst dürfen darauf nur angerechnet werden, soweit sie über den Jahresbetrag von 900 Mark hinausgehen. Es ist aber anzunehmen, daß an vielen Volksschulen des wohlhabenden, dichtbevölkerten Landes die Einnahmen der Lehrer diese Minima übersteigen. In Dresden und Leipzig steigt das Gehalt der ordentlichen Lehrer

von 1800 Mark in 30 Dienstjahren auf 4200 Mark jährlich. — Im Jahre 1898 gab es innerhalb des Königreiches in 28 Inspektionsbezirken 2118 einfache Volksschulen mit etwas über 10000 Klassen, 203 mittlere mit etwa 3700 und 42 höhere mit etwa 600 Klassen, im ganzen 2363 Schulen mit 14350 Klassen. An diesen Anstalten unterrichteten 332 Direktoren, 9103 vollbeschäftigte Lehrer und 241 Lehrerinnen rund 674000 Schulkinder (d. i. etwa 17 vom Hundert der Bevölkerung) bei einer Einwohnerzahl von (1900) 4200000. Unter den Schulkindern befanden sich nur etwa 13000 katholische und 900 israelitische. Außerdem waren gegen 2400 Lehrerinnen für Nadelarbeit beschäftigt. Das macht auf eine Klasse 43, auf eine ständige Lehrkraft 69 Kinder. Die Trennung der Geschlechter war schon 1894 in 124 Schulen gänzlich, in 276 teilweise durchgeführt. Der Prozentsatz mangelhaft ausgebildeter Rekruten ist unerheblich. Die 1959 öffentlichen Fortbildungsschulen (darunter 14 für Mädchen) zählten 1894 rund 80000 Besucher. Für die Berufsbildung der Lehrer sorgen gegenwärtig 20 Seminare (darunter ein katholisches), für die der Lehrerinnen 3 öffentliche Seminare neben verschiedenen Privatanstalten. An diesen wirkten 1900 etwa 370 Lehrer und Lehrerinnen bei 3755 Schülern und 348 Schülerinnen.

Zu einer gründlichen gesetzlichen Ordnung des Volksschulwesens ist es im Königreiche Württemberg trotz heftiges Drängens seitens der Lehrerwelt nicht gekommen. Noch bildet das Gesetz vom 29. September 1836, mit den Änderungen allerdings der Novellen vom 6. November 1858, 25. Mai 1865, 18. April 1872, 22. Januar 1874, 30. Dezember 1877, 13. Juni 1892 und 1. April 1899 dort die Grundlage. Das Gesetz vom 28. Mai 1865 gewährte unter anderem den Lehrern bis zur Zahl von dreien Sitz und Stimme in der Ortsschulbehörde gegen entsprechende Vermehrung der Zahl der gewählten Gemeindeglieder. Im ganzen blieb es aber bei der alten Ordnung, die zwar den staatlichen Charakter der Volksschule im Prinzipe feststellt, der Sache nach aber diese durchaus als ein Annexum der Kirchen im Sinne des Westfälischen Friedens behandelt, so daß in Württemberg die Schulaufsicht in Orts-, Kreis- und Landesinstanz noch durchaus geistlich und kirchlich ist. Die oberste Schulbehörde der evangelischen Volksschulen ist noch immer das Konsistorium zu Stuttgart, die der katholischen der katholische Kirchenrat. Der Versuch der Staatsregierung im Jahre 1891, wenigstens in Städten, die Möglichkeit zur Bestellung nichtgeistlicher Schulinspektoren zu schaffen, fand die Zustimmung zwar der Kammer der Abgeordneten, aber nicht die der Kammer der Standesherren. Inzwischen ist jedoch auf dem Wege der Gesetzgebung wie dem der Verwaltung manches Einzelne und auch manches Wichtige gebessert. So ist seit 1864 der weibliche Handarbeitsunterricht, seit 1883 für Knaben der Turnunterricht in den ordentlichen Lehrplan der Volksschule aufgenommen worden. Das früher mit Recht beklagte numerische Mißverhältnis zwischen ständigen Lehrern (Schulmeistern) und unständigen Gehilfen (1865 noch 100 : 79) ist allmählich etwas

günstiger geworden. Das Einkommen der Lehrer, wiederholt (1872, 1874, 1878) in wenig zulänglicher Weise erhöht, ist seit 1. April 1899 nach einer Skala normiert, die von 720 Mark mit dem 20., 820 Mark mit dem 25. Lebensjahre (neben freier Wohnung) in dreißig Jahren auf 2000 Mark im Minimum steigt. Im Jahre 1895 zählte Württemberg 1438 evangelische Volksschulen (darunter 74 Knaben-, 39 Mädchen-, 1325 gemischte), 836 katholische (7 Knaben-, 7 Mädchen-, 822 gemischte Schulen) und 27 israelitische. Die Zahl der Klassen betrug im Bereiche des evangelischen Konsistoriums 3262, des katholischen Kirchenrates 1440. Diese Schulen waren bedient von etwa 4800 Lehrkräften, darunter immer noch gegen 1300 unständigen. Lehrerinnen gab es in dieser Gesamtzahl gegen 300. Besucht waren die evangelischen Schulen von 215605 Kindern (102932 Knaben, 112673 Mädchen), die katholischen von 93543 (46805 Knaben, 46738 Mädchen), die israelitischen von 687 (342 Knaben, 345 Mädchen). Die Gesamtzahl der Volksschulkinder war demnach 309835 bei (1895) 2070662 (1900: 2165765) Bewohnern oder rund 15 vom Hundert der Bevölkerung. Demnach entfallen auf eine Lehrkraft durchschnittlich 65 Kinder. Reich entwickelt ist in Württemberg das Fortbildungsschulwesen. Die Lehrerbildung besorgen 6 dreiklassige Seminare (davon 2 katholisch) mit (1900) 497 Zöglingen (darunter 155 katholisch); die der Lehrerinnen 3 Anstalten (1 evangelisch, 1 katholisch, 1 paritätisch) mit 156 Schülerinnen. — Außerdem giebt es 4 zweiklassige Präparandenschulen. Analphabeten kommen seit Jahrzehnten kaum noch vor.

Von der grundlegenden Ordnung des Volksschulwesens im Großherzogtume Baden durch die Gesetze von 1860 über die rechtliche Stellung der Kirche im Staate, 1861 über die Einsetzung des Oberschulrates als Zentralbehörde für das gesamte Unterrichtswesen, 1864 über die Kreis- und Ortsbehörden der Volksschule war bereits am Schlusse des vorigen Abschnittes zu berichten. Auf dieser Grundlage ist im letzten Menschenalter eifrig fortgebaut worden. Im Jahre 1868 erschien das ausführliche „Gesetz über den Elementarunterricht". Es beseitigt den konfessionellen Charakter der Schulverwaltung gänzlich, hält zwar die bestehenden Konfessionsschulen an sich aufrecht, eröffnet aber die Möglichkeit, mehrere kleine und kümmernde Konfessionsschulen derselben politischen Gemeinde zu größeren gemischten Schulen zusammenzulegen. Die Schulpflicht wird auf die Zeit vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre bemessen, dabei aber für die Mädchen eine vorzeitige Entlassung gestattet am Ende des Schuljahres (von Ostern zu Ostern), innerhalb dessen sie vor dem 1. November (seit 1892: 31. Dezember) das dreizehnte Lebensjahr vollendeten. Für die Mädchen spricht das Gesetz die Pflicht aus, den Unterricht in weiblichen Handarbeiten während der letzten drei Schuljahre zu besuchen. In einem Teile des jetzigen Staatsgebietes, dem alten Markgraftume Baden, bestand darüber hinaus seit 1774 bis zum siebzehnten Lebensjahre die Pflicht des Besuches der Sonntagsschule. Durch Gesetz

vom 18. Februar 1874 wird diese Pflicht des Besuches einer Fortbildungsschule für das ganze Land ausgesprochen, und zwar dergestalt, daß Knaben noch zwei Jahre, Mädchen ein Jahr nach Austritt aus der Volksschule den in jeder Gemeinde einzurichtenden wöchentlich mehrstündigen Fortbildungsunterricht zu besuchen verpflichtet bleiben. Endlich erhob das Gesetz vom 18. September 1876 die paritätische Schuleinrichtung mit getrenntem Religionsunterrichte und thunlichster Rücksichtnahme auf das Bekenntnis der die Schule besuchenden Kinder bei Besetzung der Lehrerstellen zur Regel. Gemäß diesem bürgerlich-gemeindlichen Charakter der Volksschulen wird die bisherige besondere Ortsschulbehörde aufgehoben und Aufsicht wie Verwaltung der Schulen, einschließlich des konfessionellen Schulvermögens, dem Gemeinderate unter Zuziehung des Ortspfarrers von jedem in der Schulgemeinde vertretenen Bekenntnisse, sowie des ersten Lehrers von jeder in ihr bestehenden Volksschule überwiesen. Merkwürdig ist die in dieses Gesetz aufgenommene und auch 1892 beibehaltene Vorschrift, daß Lehrerinnen im allgemeinen (auch in Mädchenklassen) nur für die ersten vier Schuljahre verwendet und überhaupt nicht in höherer Anzahl als 10 von hundert der jeweils vorhandenen ständigen Lehrerstellen angestellt werden sollen. Das neueste Gesetz vom 13. Mai 1892 über den Elementarunterricht darf in allen grundsätzlichen Vorschriften als weiter ausgeführte neue Auflage der Gesetze von 1868 und 1876 bezeichnet werden. Geändert ist in den Hauptsachen nichts. Doch ist die Pflicht der Mädchen zum Besuche des Handarbeitsunterrichtes auf die letzten vier Schuljahre ausgedehnt. Ergänzt wird das Gesetz durch die Volksschulordnung vom 27. Februar 1894. Das Gehalt der Hauptlehrer und Hauptlehrerinnen ist durch Gesetz vom 17. September 1898 auf 1100 Mark jährlich im Minimum festgestellt. Das Gehalt der Hauptlehrer steigt durch sechs Zulagen von je 150 Mark in siebzehn Jahren nach der ersten festen Anstellung auf 2000 Mark. Hauptlehrerinnen erreichen nur ein Gehalt von 1500 Mark. Beide haben außerdem Wohnung oder Mietzinsgeld zu beanspruchen. Unterlehrer, Hilfslehrer u. dgl. erhalten 800 Mark Gehalt bei freier Wohnung für eine Person. Baden zählte 1895 (bei 1725464 Einwohnern; 1900: 1866584) 1590 Volksschulen mit 6500 Klassen, 3507 Lehrern, 343 Lehrerinnen und etwa 235000 Schulkindern. Die Fortbildungsschulen werden von etwa 50000 Zöglingen, darunter zwei Drittel Knaben, ein Drittel Mädchen, besucht. Dazu kömmt noch das Kontingent der sogen. erweiterten Volksschulen mit reichlich 36000 Schülern, 570 Lehrern und 133 Lehrerinnen. Es besuchen demnach Volksschulen im ganzen etwa 16 von hundert Bewohnern. Das Land ist in dreizehn Schulkreise eingeteilt, deren jedem ein Kreisschulrat (ständiger Aufsichtsbeamter) vorsteht. Der Lehrerbildung dienen vier Seminare, deren drei dreiklassig sind, während das vierte (Meersburg, „Lehrerbildungsanstalt“) eine zweijährige Präparandenschule mitumfaßt, also fünfklassig ist. Eine dieser Anstalten ist katholisch, eine evangelisch, zwei paritätisch. Sie waren 1901 von 599 Zöglingen besucht.

Seit 1894 ist das Französische als Pflichtfach eingeführt. Für Lehrerinnen besteht ein staatliches paritätisches Seminar mit 85 Insassen. Die Volksbildung steht auf hoher Stufe. Analphabeten finden sich bei der militärischen Aushebung nur ganz vereinzelt. Die kirchlichen Parteien haben sich in die anfangs leidenschaftlich bekämpfte Parität allmählich finden gelernt. Die Erfahrung hat ihre unheimlichen Voraussagen bezüglich der verderblichen Folgen dieser paritätischen Schulerziehung in keiner Art gerechtfertigt. An der Erhebung von Schulgeld (3,20 Mark für ein Kind und je 1,60 für das zweite, dritte und vierte derselben Familie) hält auch das Gesetz vom 13. Mai 1892 (§ 68) noch fest; doch ist es jeder Gemeinde gestattet, durch einen mit zwei Dritteilen der Stimmen gefaßten Beschluß auf die Erhebung des Schulgeldes zu verzichten. Die Zahl der Gemeinden, die davon Gebrauch machen, ist im Zunehmen begriffen.

Ähnlichen Verlauf wie in Baden nahmen die Volksschulangelegenheiten im benachbarten Großherzogtume Hessen. Auch hier wurde durch das Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 16. Juni 1874 der paritätische Charakter der Volksschulen als Regel hingestellt. Aber es ist daneben den Gemeinden gestattet, bestehende Konfessionsschulen als solche zu übernehmen und zu erhalten. Läßt aber eine Gemeinde ihrer Schule den konfessionellen Charakter, so schuldet sie auch jeder abweichenden konfessionellen Minderheit auf Verlangen eine eigene Schule, sobald die Zahl der ihr angehörigen schulpflichtigen Kinder drei Jahre hinter einander 50 oder mehr beträgt. Die Pflicht erlischt, wenn diese Zahl ebensolange unter 30 sinkt. Die Schulpflicht, die gegenüber der Volksschule vom vollendeten sechsten Lebensjahre acht Jahre lang dauert, wird in den Gemeinden, die eine Fortbildungsschule halten — und das wird für die Zukunft angeordnet — dieser gegenüber noch auf weitere drei Jahre erstreckt. Die Schulaufsicht am Orte steht dem Schulvorstande und besonders dessen Vorsitzer zu, sofern nicht die Regierung einen besonderen Schulinspektor (Oberlehrer) bestellt. Im Schulvorstande hat je ein Geistlicher der beteiligten Konfessionen und ein Lehrer, bei mehr als vier Klassen haben zwei Lehrer Sitz und Stimme. Für die 18 Kreise sind eigene Kreisschulkommissionen eingesetzt, deren Vorsitz der Kreisrat (Landrat) führt, denen einige Mitglieder des Kreisausschusses, darunter die Bürgermeister größerer Städte, angehören, und deren ausführende Organe die ständig angestellten Kreisschulinspektoren sind. Oberste Aufsichtsbehörde ist das Ministerium des Innern. Schulgeld zu erheben und zwar an Orten bis zu 2000 Seelen 2 Gulden, bis zu 6000 Seelen 4, darüber 6 Gulden jährlich ist den Gemeinden gestattet, aber nicht vorgeschrieben. Die Lehrergehälter regelte am 9. März 1878 ein eigenes Gesetz, dessen Minimalsätze, je nach dem Dienstalter in Orten unter 10000 Einwohnern 900—1600, in größeren Städten von 1200—2200 Mark bei Wohnung oder Mietgeld steigend, wo die Kräfte der einzelnen Gemeinde nicht ausreichen, durch staatliche Alterszulagen erreicht werden. Im Jahre 1900 wurde vergeblich

über zeitgemäße Erhöhung zwischen Regierung und Landtag verhandelt, da jene diesem nicht weit genug gehen wollte. — Im Jahre 1895 hatte Hessen (bei 1039020; 1900: 1120426 Bewohnern) rund 1000 Volksschulen, von denen 53 evangelisch, 57 katholisch, 3 israelitisch, die übrigen paritätisch waren. Unter den nahezu 160000 Schulkindern waren etwa 1000 Mädchen mehr als Knaben und dem Bekenntnisse nach reichlich 107000 evangelische, über 48000 katholische, etwa 2800 jüdische, über 1000 dissidentische. Erweiterte Volksschulen gab es 24 mit 3750 Kindern, Fortbildungsschulen 906 mit 26000 Zöglingen. Insgesamt besuchten Volksschulen etwa 15,8 von hundert Bewohnern. Lehrer zählte man an den öffentlichen Volksschulen 2346, Lehrerinnen 183. Die Vorbildung der Lehrer besorgen drei dreiklassige paritätische Seminare (1901: 315 Zöglinge), denen drei Präparandenanstalten vorarbeiten, und zwei Lehrerinnenseminare. Nach dem Ausweise bei der militärischen Konskription steht Hessen hinsichtlich der Volksbildung mit den übrigen süddeutschen Ländern auf gleicher Stufe. Analphabeten werden nur selten gefunden.

Schwerflüssig, ungleich und namentlich von außen schwer zu übersehen, entwickelt sich das Schulwesen in beiden Großherzogtümern Mecklenburg noch immer ganz getrennt in den drei Ästen des Domanial-, Ritterschafts- und städtischen Volksschulwesens. Während in den Domanialschulen wenigstens des Schwerinischen Landes die wohlwollende Regierung kräftig das Ihrige thut und in den Städten das allgemeine Bildungsbedürfnis verbietet, zu weit hinter dem Stande des übrigen Deutschlands zurückzubleiben, ist der Willkür der Großgrundbesitzer in ihren Gebieten schwer beizukommen. Ist schon im Domanialgebiete die äußere Stellung der Lehrer auf dem Lande bei der vorwiegenden Ausstattung mit Land und Naturaldeputaten nicht leicht zu beurteilen, so ist sie im ritterschaftlichen Gebiete so gut wie ungeordnet. Nur die Tüchtigkeit des Volksstammes und der völlige Mangel überfüllter Schulen erklärt es, daß Mecklenburg in der Volksbildung dennoch nicht merklich hinter den angrenzenden preußischen Provinzen zurücksteht. Bei einer Bevölkerung von (1895) 597436 (1900: 607835) Seelen hatte Mecklenburg-Schwerin 1897: 73 Stadtschulen mit 674 Klassen, 1119 Landschulen mit 1304 Klassen. Unter den 1119 Landschulen sind 958 ein-, 145 zwei-, 12 drei-, 2 vier-, 1 fünf-, 1 siebenklassig. Die Zahl der Lehrer — Lehrerinnen giebt es wenige — entfernt sich kaum von der der Klassen. Von den Landschulen gehörten etwa 480 dem Domanium, von den übrigen die weitaus meisten den ritterschaftlichen Gebieten an. Besucht wurden die Volksschulen von 84834 Kindern (43692 Knaben, 41142 Mädchen), also von 14,4 aufs Hundert der Bevölkerung. Zwei Seminare und zwei Präparandenanstalten dienen der Lehrerbildung. Die Lehramtsbewerber pflegen erst drei Jahre die Präparandenanstalt zu besuchen, dann 2—3 Jahre als Hilfslehrer praktisch zu dienen und erst hierauf durch zweijährigen Seminarbesuch sich auf die Lehramtsprüfung vorzubereiten. Mecklenburg-Strelitz hatte 1897

bei (1895) 101540 (1900: 102628) Einwohnern 207 Dorf-, 11 Stadtvolksschulen mit 390 Lehrern und 32 Lehrerinnen. Es besteht ein Lehrerseminar mit dreijährigem Kursus. In beiden Großherzogtümern kennt man nach patriarchalischem Herkommen lediglich die geistliche Schulaufsicht der Pastoren und Präpositen.

Im Großherzogtum Oldenburg (1845: 373739; 1900: 398499 Seelen) oder genauer im gleichnamigen Herzogtume (1900: 319842) ist nicht nur durch eine Reihe zeitgemäßer Verwaltungsvorschriften, sondern auch durch verbesserte Auflage des Volksschulgesetzes (1855) vom 1. April 1897 für den Fortschritt auf diesem Gebiete gesorgt. Als wichtigste Neuerung des Gesetzes von 1897 ist der völlige Verzicht auf das Schulgeld hervorzuheben. Im übrigen sind die früher dargelegten Grundzüge bestehen geblieben: Leitung des gesamten Schulwesens durch ein evangelisches Oberschulkollegium (Oldenburg) und ein katholisches (Vechta). Die Kreisinstanz fehlt oder ist durch eine Anzahl von Visitatoren (Kreisschulinspektoren) vertreten, die, aus Geistlichen und Lehrern gewählt und als Vertrauensmänner der Behörden mit regelmäßigem Besuche der ihnen angewiesenen Schulen eines Bezirkes (in dreijährigem Turnus) beauftragt, übrigens in keinem amtlichen Verhältnisse mit ihren Bezirken stehen. Jede Schulacht hat ihren Schulvorstand, in dem neben dem Geistlichen als Ortsschulinspektor auch die Hauptlehrer Sitz und Stimme haben. Zwei Seminare, je ein evangelisches und katholisches, bestehen in Oldenburg und Vechta. Ihre notwendige Ausgestaltung, längst Gegenstand der — teilweise erregten — Verhandlung zwischen Regierung und Landtag, sieht jetzt dem Abschlusse durch Einführung des sechsjährigen Kursus entgegen. Das Einkommen der Lehrer ist gegen früher wesentlich erhöht, aber nach dem Unterschiede von Hauptlehrern (ersten oder einzigen Lehrern) und Nebenlehrern, Stadt und Land u. s. w. etwas künstlich geregelt. Im günstigen Falle bringt es der Hauptlehrer mit 28 Dienstjahren zum Höchstgehalte von 2570 Mark außer freier Wohnung und Landnutzung und abgesehen von kirchlichen Nebeneinnahmen, die an einzelnen Orten nicht unerheblich sind und, wo sie überhaupt in Frage kommen, nicht unter 300 Mark jährlich betragen dürfen.

Es ist überflüssig, die kleineren deutschen Staaten in betreff der neueren Entwickelung der Volksschule hier einzeln zu behandeln. Es genügt, festzustellen, daß keiner von ihnen der Bewegung sich verschloß, die vom preußischen Schulaufsichtsgesetz und von den preußischen Allgemeinen Bestimmungen des Jahres 1872 nicht ausging, aber in ihnen den typischen Ausdruck fand. Mehrere unter ihnen sind sogar den größeren Staaten vorangegangen und haben nach dem Muster von Sachsen-Gotha, dessen oben (S. 204 u. ff.) eingehend gewürdigtes Volksschulgesetz gegenwärtig in der neuen Fassung vom 13. Mai 1893 gilt, das ganze Gebiet, einschließlich der Schulaufsicht und der Fortbildungsschule, gesetzlich geregelt. Dies gilt namentlich von den thüringisch-sächsischen Ländern mit Ausnahme von Sachsen-Altenburg, das mehr am Herkommen, insonders am Prinzipe der geist-

lichen Schulaufsicht, festhält. Die Schulgesetze in Weimar-Eisenach (24. Juni 1874), Koburg (27. Oktober 1874) und Meiningen (22. März 1875) atmen durchaus denselben Geist wie das Gothaische. Auch in Anhalt hat das Schulgesetz von 1850 eine Reihe zeitgemäßer Änderungen und Zusätze, die Volksschule bevorzugte Pflege erfahren. Unter den Hansestädten war Bremen 1844 mit der Proklamierung der allgemeinen Schulpflicht vom sechsten bis vierzehnten Lebensjahre vorangegangen, Lübeck folgte damit 1866, Hamburg 1870. Aber, während Bremen nur noch 1869 (2. März) ein Gesetz über das Landschulwesen erließ, nahm nun Hamburg mit dem Unterrichtsgesetze vom 11. November 1870 einen gewaltigen Anlauf und Aufschwung, dem 1879 (12. Dezember) entsprechende Regelung des Landschulwesens folgte. An das Hamburgische schließt das Lübeckische Unterrichtsgesetz vom 17. Oktober 1885 eng sich an. Eigentümlich ist den stadthamburgischen Knabenschulen der pflichtige Unterricht im Englischen, den man auch in Bremerhaven mit Rücksicht auf die nahen Beziehungen zu England und Nordamerika in die Knabenvolksschule eingeführt hat. Eigentümliche Anomalien gegenüber dem, was sonst in Deutschland gilt, weist die Bremer Volksschule auf. In ihr fehlt der Unterricht in der christlichen Lehre oder dem Katechismus, der ganz der Kirche und der Familie überlassen wird. Die Schule beschränkt sich auf biblische Geschichte mit Kenntnis einiger geistlicher Gesänge, Bibelkunde und Kirchengeschichte. Außerdem besteht hier noch der anderwärts verschwundene oder wenigstens gesetzlich zum Verschwinden verurteilte Unterschied zwischen sogen. entgeltlichen und unentgeltlichen Volksschulen, die übrigens beide demselben Lehrplane folgen und mit wenigen Ausnahmen dieselbe Organisation nach acht jährigen Klassenstufen aufweisen. Im allgemeinen darf das Schulwesen der Hansestädte dem der übrigen großen Städte Deutschlands sich zuversichtlich an die Seite stellen.

Als ehrenwerte Leistung der deutschen Verwaltung verdient noch die Reorganisation der Volksschule im Reichslande Elsaß-Lothringen hervorgehoben zu werden. In dem Lande, wie es 1871 unter deutsche Hut und Pflege trat, gab es selbstverständlich bereits ein ziemlich entwickeltes Volksschulwesen. Wie aber die in Deutschland als unerläßlich geltende Grundlage der allgemeinen gesetzlichen Schulpflicht fehlte, so war weder die Schulverwaltung eine musterhafte, noch das Ergebnis ein solches, das deutsche Ansprüche befriedigen konnte. Im Jahre 1870 zählte man bei Aushebung der Rekruten 8 vom Hundert Analphabeten im Unterelsaß, 15 im Oberelsaß, 20 in Lothringen. Inzwischen ist das Volksschulwesen auf deutscher Grundlage ganz neu erbaut und giebt heute dem der übrigen süddeutschen Staaten kaum noch etwas nach. Schon 1882 war die Zahl der Analphabeten unter den Rekruten auf 1,3 vom Hundert im ganzen Reichslande gesunken; sie hält sich seit 1895 unter 1 vom Hundert. Bei einer Bevölkerung (1895) von 1640986 (1900: 1717451) Seelen zählte man 1898 im Reichslande 2811 öffentliche Volksschulen mit 4965 Klassen, 84 private mit 146 Klassen. Lehrer arbeiteten

an den öffentlichen Volksschulen 2743, Lehrerinnen 2252. Die Zahl der Schulkinder betrug 217936 (gegen 14 vom Hundert der Bevölkerung), wovon 63647 Knaben-, 56214 Mädchen-, 98075 gemischte Schulen besuchten. Die Schulaufsicht, in den Kreisen von den Kreisdirektoren und ständigen Kreisschulinspektoren geübt, steht in der höheren Instanz bei den drei Regierungspräsidenten von Ober-, Unterelsaß und Lothringen (Colmar, Straßburg, Metz), die von Regierungs- und Schulräten darin beraten werden, und dem Oberschulrate zu Straßburg. Dieser Behörde unterstehen die höheren Unterrichtsanstalten (Universität und Fachschulen ausgenommen) unmittelbar ohne Mitwirkung der Bezirksregierungen, unter ihnen die Lehrerbildungsanstalten. Das Reichsland hat 6 Lehrerseminare (darunter seit der vom Statthalter von Manteuffel eingeführten konfessionellen Scheidung 4 katholisch, 1 paritätisch, 1 evangelisch) und 4 Präparandenanstalten, jene mit drei-, diese mit zweijährigem Lehrgange; außerdem 3 staatliche, 2 städtische und 3 private Lehrerinnenseminare mit dreijährigem Kursus. Wie man sieht, war für die Ordnung des Unterrichtswesens das preußische Vorbild maßgebend: im ganzen zum Glücke für das Land, in einzelnen Punkten — wie Verteilung des Schulwesens an zwei Aufsichtsbehörden und der Lehrerbildung unter zwei Anstalten — mehr als gut.

Zusammenfassende Angaben über das gesamte Volksschulwesen im deutschen Reiche lassen sich mit Sicherheit kaum geben. Dazu ist die Schulorganisation zu mannigfaltig und sind die Grenzen, welche die einzelnen staatlichen Schulverwaltungen oder die Schulstatistik zwischen der Volksschule und den ihr angrenzenden Zweigen des Schulwesens (Mittelschulen, höhere Volksschulen, Blinden-, Taubstummen-, Rettungsanstalten u. s. w.) zu ziehen pflegen, zu verschieden. Doch werden folgende Zahlen, ohne auf strenge Genauheit Anspruch machen zu dürfen, für das Jahr 1900 der Wahrheit nahe kommen. Es gab in Deutschland 1900 bei 56500000 Bewohnern reichlich 60000 Volksschulen mit etwa 130000 einzelnen Klassen. An diesen arbeiten gegen 120000 vollbeschäftigte Lehrer und etwa 17000 Lehrerinnen. In den deutschen Volksschulen wurden rund 9000000 Kinder unterrichtet, so daß auf hundert Bewohner etwa 16 Volksschüler, auf eine Lehrkraft deren gegen 65 entfallen. Eine Volksschule kommt auf etwa 900 Einwohner. Die jährlichen Kosten des Volksschulwesens im Deutschen Reiche schlagen Schneider und Petersilie in der Denkschrift zur preußischen Volksschulstatistik von 1893 auf mindestens 242000000 Mark an, von denen gegen 70000000 aus Staatskassen flossen. Durch mehrfache wesentliche Erhöhung der Lehrergehälter und anderer Ausgaben in allen oder fast allen deutschen Staaten ist jedoch der Aufwand seither so wesentlich gesteigert und noch im Steigen begriffen, daß diese Schätzung nicht mehr ausreicht. Der jährliche Gesamtaufwand für die Volksschule wird gegen-

wärtig über 300000000 Mark betragen. Auch der einzelne Volksschüler kostet demnach jetzt mehr als 31, wohl mindestens $33^1/_3$ Mark im Jahre.

Unter demselben Vorbehalte folge hier zum Schlusse eine Übersicht des deutschen Fortbildungsschulwesens am Ende des 19. Jahrhunderts nach O. Pache's Handbuche (Jahrgang IV). Allgemeine, gewerbliche, landwirtschaftliche Fortbildungsschulen und teilweise niedere Fachschulen sind darin unterschiedslos zusammengefaßt. Trotzdem wird das Gesamtbild ziemlich genau zutreffen. Es zeigt, wie verschieden in den einzelnen Staaten dieser Zweig des Volksbildungswesens entwickelt ist. Es besaßen Preußen 2977 Fortbildungsschulen (214560 Schüler), Bayern 803 (51594), Sachsen 2170 (107376), Württemberg 4420 (104128), Baden 1901 (60816), Hessen 1016 (35716), Sachsen-Weimar 478 (7398), Mecklenburg-Schwerin 59 (4136), Mecklenburg-Strelitz 11 (1461), Oldenburg 24 (1167), Braunschweig 22 (2826), Sachsen-Meiningen 322 (4902), Sachsen-Altenburg 20 (1073), Sachsen-Coburg-Gotha 164 (4843), Anhalt 21 (1540), Schwarzburg-Sondershausen 101 (1553), Schwarzburg-Rudolstadt 18 (715), Waldeck 125 (1292), Reuß ä. L. 2 (420), Reuß j. L. 11 (1605), Schaumburg-Lippe 3 (95), Lippe 6 (722), Hamburg 19 (4881), Bremen 10 (2122), Lübeck 5 (1486), Elsaß-Lothringen 96 (5685); Deutschland im ganzen: 14804 (624132). Das macht vom Hundert der Volkszahl in Württemberg 5 Schüler, Baden 3,53, Hessen 3,43, Sachsen 2,9, Sachsen-Coburg-Gotha 2,23, Waldeck 2,3, Sachsen-Weimar 2,2, Sachsen-Meiningen 2,1, Schwarzburg-Sondershausen 2, Lübeck 1,8, Mecklenburg-Strelitz 1,43, Reuß j. L. 1,3, Bremen 1,1, Bayern 0,9, Schwarzburg-Rudolstadt 0,9, Hamburg 0,72, Braunschweig 0,7, Mecklenburg-Schwerin 0,7, Preußen 0,7, Reuß ä. L. 0,63, Sachsen-Altenburg 0,6, Lippe 0,53, Anhalt 0,53, Oldenburg 0,4, Elsaß-Lothringen 0,33, Schaumburg-Lippe 0,3. Deutschland im ganzen hätte demnach auf hundert Einwohner etwa 1,16 Fortbildungsschüler. — Man sieht, wieviel auf diesem eng an die eigentliche Volksschule grenzenden Gebiete noch zu thun bleibt.

Der Überblick über das deutsche Volksschulwesen der Gegenwart bliebe äußerlich, wenn nicht wenigstens einige andeutende Striche als Hinweise auf das in diesem Rahmen pulsierende Leben hinzugefügt würden. Freilich kann über die andeutenden Striche nicht hinausgegangen werden, zumal da es sich hierbei zumeist um bewegende Kräfte handelt, die der Volksschule mit dem gesamten Schulwesen, vielfach um solche, die dem Schulwesen überhaupt mit dem Gesamtleben der Nation gemeinsam sind.

Die Erkenntnis, daß Pädagogik eine Wissenschaft, wenn auch keine reine, sondern eine angewandte, ist, hat in den letzten Jahrzehnten im deutschen Lehrerstande außerordentlich an Boden gewonnen. J. F. Herbart (1776—1841), der neben Fr. Schleiermacher (1768—1834) und F. E. Beneke (1798—1854) ihr zum siegreichen Durchbruche verholfen, hat zwar mit seinem ausgeführten Systeme

nicht die Alleinherrschaft erringen können und ebensowenig einer seiner Nachfolger oder Mitstrebenden. Aber sein Ideal des erziehenden Unterrichtes, der, anknüpfend an Umgang und Erfahrung, geleitet von Ethik und Psychologie, geordnete Vielseitigkeit des Interesses erweckt und durch sie zur Charakterstärke der Sittlichkeit emporführt, wie seine Lehre von der Apperzeption, d. i. der Aufnahme neuer Vorstellungen durch die bereits befestigten, und der dadurch gebotenen Abstufung des Lehrplanes nach der Aufnahmefähigkeit der kindlichen Seele im großen und Darbietung alles Neuen nach gewisser methodischer Abfolge im kleinen: dies und manches andere ist doch Gemeingut auch im Kreise der Volksschule geworden. Schon beginnt die Volksschule für diese und viele andere Gaben der Wissenschaft sich dankbar zu erweisen durch fruchtbare Mitarbeit an der wissenschaftlichen Pädagogik. Mag auch das wirklich Wertvolle in ihrer an Ausdehnung überreichen Litteratur dünn gesät sein; es fehlt nicht und, wo es sich zeigt, da bildet es innere Berührungspunkte mit den übrigen Zweigen des Unterrichtswesens, die um so freudiger zu begrüßen sind, da es an durchgehender, organischer Einheit des gesamten Schulwesens nur zu sehr in Deutschland fehlt. Man kann der deutschen Schule nichts Besseres wünschen, als daß dieser Berührungspunkte immer mehr werden und sie das durch ihr Wachstum nach verschiedenen Richtungen hin zurückgedrängte Bewußtsein ihrer idealen Einheit immer sicherer wiedergewinne.

Blickt man auf den Lehrplan der deutschen Volksschule, und vergleicht, was er heute fordert, mit dem, was er am Anfange des 19. Jahrhunderts enthielt: welcher Fortschritt! Das ganze Gebiet der sog. Realien, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, damals erst Gegenstand tastender Versuche in städtischen Bürgerschulen, hat seinen gesicherten Platz längst überall erworben. Vaterländische Geschichte und, was aus der allgemeinen Geschichte für ihr Verständnis unumgänglich ist, wird niemand mehr missen wollen. Wer kann es sich noch vorstellen, daß vor hundert Jahren kaum das Schreiben, nicht das Rechnen allgemein in Landschulen gelehrt ward? Turnen und Zeichnen wie für die Mädchen weibliche Handarbeiten sind wenigstens als Forderung allgemein angenommen und fehlen nur noch, wo sie unter ungünstigen örtlichen Voraussetzungen zeitweilig ruhen müssen. Lange noch im 19. Jahrhunderte drängte der allzu knapp begrenzte Lehrplan der Volksschule über seine Schranken hinaus. Heute hat diese sich zu wehren gegen immer neue Zumutungen, die ihren Rahmen zu sprengen drohen, der nun einmal keiner willkürlichen Ausdehnung fähig ist. Bürgerkunde und Volkswirtschaft mutet ihr dieser, Handfertigkeit der Knaben und für die Mädchen Kochen und Haushalten jener als neue Lehrfächer zu. Zum Turnen wünscht man noch Spielstunden zu fügen, für Reinlichkeit und Gesundheit Baden und Schwimmen in den Schulunterricht aufzunehmen. Jede Schule soll nach anderen zugleich als Sparkasse den haushälterischen Sinn der Schüler praktisch pflegen. Eifrige Stenographen möchten auch ihre — zweifellos sehr beachtenswerte — Kunst der Kurzschrift schon in der Volksschule lehren dürfen. In allem

dem stecken als Kern richtige Gedanken und beachtenswerte Wünsche. Einzelnes, wie Brausebäder im Schulhause und Schulsparkassen in irgend welcher Form, auch Pflege der Handfertigkeit, mag und wird sich unter günstigen Umständen verwirklichen lassen. Wohl gelungene Versuche sprechen dafür. Aber im ganzen ist doch nur zu billigen, daß sowohl die Schulverwaltungen wie der Lehrerstand derartigen Ansprüchen, soweit sie auf unmittelbare Belastung der Schule mit neuen Pflichten sich richten, ablehnend gegenüberstehen. Die Hauptsache darf durch sie nicht gefährdet werden. Ganz anders, wenn es sich darum handelt, daß Schule und Lehrer mit den Bestrebungen wohlthätiger Vereine für Jugendschutz und Jugendpflege von allerlei Art Hand in Hand gehen. Da eröffnet sich dem Blicke ein weites Feld schöner gemeinnütziger Thätigkeit, das freilich an die Schule nur angrenzt, an das aber ihr und ihren Lehrern, denen nichts fremd sein darf, was das Heil der Jugend fördert, ein erstes Näherrecht zusteht. Es ist erfreulich, daß dies Feld in der Gegenwart immer dichter und erfolgreicher angebaut wird, und daß dabei in großer Zahl und mit warmem Eifer gerade Lehrerhände mitarbeiten. Besonders sei noch aus den letzten Jahren hervorgehoben, daß der deutsche Lehrerverein für seine Hauptversammlung zu Breslau (1898) aus eigenem Antriebe die bedeutsame Frage zur Behandlung erwählt und sorgsam vorbereitet hatte, wieweit Gesundheit und Lernfreudigkeit der Volksschüler durch Ausnutzung ihrer Arbeitskraft vor und nach der täglichen Schulzeit gefährdet und wie diesem Übelstande abzuhelfen sei: eine Frage, deren sichere Erledigung zwar nicht so bald gelingen, die aber von der Tagesordnung nicht wieder verschwinden wird. Durch solches Eintreten für die Jugend in Verbindung mit gesunder Erziehung zur Vaterlandsliebe wird die Volksschule mehr Gutes auch in den sozialen Reibungen unserer Zeit wirken als durch theoretische Belehrungen über die strittigen Fragen, für die nicht jeder Lehrer die nötige Vorbildung mitbringen kann und für die in den Köpfen der unreifen Jugend jede Sicherheit des Verständnisses fehlt.

Daß im Kreise der deutschen Volksschule als heilige Pflicht gilt, es an solcher gesunden Pflege des Patriotismus nicht fehlen zu lassen, neben der Anhänglichkeit an die engere Heimat vor allem Liebe zu Kaiser und Reich in die jungen Herzen zu pflanzen, ist einer ihrer höchsten Ruhmestitel. Schüchtern wagte am Ende des 18. und im Beginne des 19. Jahrhunderts neben den weltbürgerlichen Idealen der philanthropischen Schule der Gedanke einer Nationalerziehung sich hervor. Aber man dachte zunächst in mehr abstrakter Weise an eine Erziehung für den Staat, wer und wie er auch sei. Mit Vorliebe bemächtigten sich sein die eben entstehenden, bunt zusammengesetzten Rheinbundstaaten. Erst die von Preußen ausgehende deutsche Erhebung gab ihm den wahrhaft nationalen, deutschen Inhalt. Heute dürfen wir mit Dank anerkennen, daß wir diese nationale Schule auch für die Kinder der breiteren Volksschichten haben. Auf ihr beruht ein wesentlicher Teil der Hoffnung und des Vertrauens, womit wir in das vor uns liegende Jahrhundert hinausblicken. Des Volkes Gewissen, auf das es hier mehr ankömmt, als auf

die Schulregierungen, wird darüber wachen, daß niemals lauer Sinn oder Stammeshader die Wärme, nie Liebedienerei und Byzantinismus die Lauterkeit der Vaterlandsliebe in unserer Jugend gefährde. Man darf die Zuversicht hegen, daß es dafür an der deutschen Schule und ihren Lehrern jederzeit treue Stütze finden wird. Gott walte es!

Ob man die gleiche Zuversicht hegen darf in Bezug auf das, was seit den ersten Anfängen der deutschen Schule als deren edelstes Kleinod gegolten hat, ich meine die religiöse Erziehung im christlichen Sinne? In manchen Kreisen — und es sind nicht nur die der blinden Eiferer — herrscht in dieser Hinsicht bange Sorge. Auch fehlt es nicht an einzelnen Symptomen, die geeignet sind, den Zweifel zu nähren. Aber, so darf, ja muß man fragen: sind diese krankhaften Symptome, die ich ohne weiteres als solche anerkenne, nur der Volksschule, nur der Schule eigen, oder sind sie Zeichen der Zeit überhaupt, einer Zeit, in der die Kirche, die dennoch eine, mehr als je streitende Kirche (ecclesia militans) zu heißen verdient, in der die Gegensätze vom Syllabus und Vatikanum bis zu David Strauß, Ludwig Feuerbach und Fr. Nietzsche auf die Gemüter einstürmen? Wie steht's in der Kirche selbst? Wer das Vertrauen hegt, daß das Christentum an diesen Gegensätzen und an allem Schwierigen, was sonst in der Art unserer von Parteihader aller Art durchwogten Zeit liegt, nicht scheitern, sondern daraus in anderen Daseinsformen vielleicht, als sie zur Zeit der Väter gegeben waren, aber in ungebrochener Kraft und vollkommenerer Gestalt hervorgehen werde, der wird auch nicht fürchten, daß dem deutschen Volke der christliche Charakter verloren gehen könne. Und dann auch nicht der deutschen Schule! Denn das Volk wird immer die Schule haben oder wiedergewinnen, deren sein Gemüt und Gewissen bedarf. Nur vor dem einen ist zu warnen, daß man der Schule als solcher — abgesehen von der Bürgschaft gegen aggressiv antikirchliche Tendenzen — einen bestimmten religiösen Charakter zu erhalten suche durch Abhängigkeit von der Geistlichkeit. Nichts hat der Eintracht zwischen Kirche und Schule mehr geschadet als das Festhalten an dieser überlebten Tradition, nichts mehr den kirchlichen Sinn der Lehrer erschüttert als das bittere Gefühl, das sich für sie an diese Fessel und dieses Joch knüpft. Schiedlich, friedlich — selbstverständlich unter dem Schutze staatlicher Ordnung, welche nicht gestattet, die Freiheit zum Deckel wüster Willkür und Unordnung zu machen! Es wird gehen mit Gottes Hilfe! wie es schon jetzt ohne große Schwierigkeiten abgeht, wo man von beiden Seiten einander verständig entgegenkömmt. Und es muß gehen; denn das Heil der Nation erheischt es gebieterisch. Auch auf dem Wege der Volksschule liegen heilige und schwierige Aufgaben, die sie nur im Frieden mit der Kirche lösen, wie diese der Schule nicht entbehren kann.

Dieser geschichtliche Überblick über die deutsche Volksschule schließe mit der Mahnung an sie wie an das deutsche Volk im Hinblick auf sie: Halte — halte und pflege —, was du hast, daß dir niemand deine Krone raube!

Überblick über das Volksschulwesen des Auslandes.

Der Überblick über das ausländische Volksschulwesen muß sich auf das Notwendigste beschränken. Er beginne mit:

Frankreich.

Auch für Frankreich bemüht man sich neuerdings, sog. Volksschulen im Mittelalter nachzuweisen. Es wird dort ebenso stehen wie in Deutschland. In den Städten fand neben der Lateinschule auch der Maître écrivain seine Arbeit; bei den Dorfkirchen gab es Chorschulen, in denen eine geringe Minderheit der Jugend nicht immer nur lateinischen Kirchengesang erlernte. Indes Volksschulen und Volksschulwesen im heutigen Sinne sind nicht nachgewiesen und schwerlich nachzuweisen. Auch bedeutet die ganze Frage für Frankreich noch weniger als für Deutschland, da zweifellos die heutige französische Volksschule mit den mehr oder weniger entwickelten Keimen der Volksbildung im Mittelalter weit lockerer zusammenhängt. Durch die Glaubensstreitigkeiten des 16. Jahrhunderts und die Tridentiner Beschlüsse wurden einzelne kirchliche Obrigkeiten veranlaßt, auch dem niederen Schulwesen ihr Augenmerk zuzuwenden. Man denke an das oben (S. 17) berührte Beispiel von St. Omer aus dem Jahre 1583. An günstigen Ansätzen zur Begründung eines protestantischen Volksschulwesens hat es unter Frankreichs Hugenotten ebensowenig gefehlt wie unter ihren Glaubensgenossen in Deutschland und Schweiz. Unter ihren Märtyrern und Flüchtlingen steht öfters neben dem Prediger der Chantre und Instituteur. Aber, was von dieser keimreichen Saat unter Krieg und Druck überhaupt hatte aufgehen können, verschwand mit der Aufhebung des Ediktes von Nantes. Die mehrfach unter Ludwig XIII. und Ludwig XIV. hervorgehobene Notwendigkeit, der zwangsweise bekehrten oder sog. neubekehrten, ehedem protestantischen Jugend es am nötigen, gewohnten Unterrichte nicht fehlen zu lassen, konnte nur vorübergehend an einigen Orten und fast nur für religiösen Unterricht anregend wirken. Auch was der Kreis von Port-Royal an Interesse für die allgemeine Volksbildung in sich trug, ging im Gewirre der jansenistischen Streitigkeiten zumeist verloren. Der Sporn, der für Deutschland im Wetteifer der verschiedenen Bekenntnisse und ihrem gegenseitigen Einflusse lag, fehlte seitdem in Frankreich völlig. Es kam daher im königlichen Frankreich des 17. und des 18. Jahrhunderts zu einem planmäßig geordneten öffentlichen Volksschulwesen ebensowenig, wie etwa in Österreich vor Maria Theresia, in Schlesien vor der preußischen Besitznahme. Andererseits darf man den Schatten nicht zu schwarz malen. In einem so begabten und geistig angeregten Volke konnten auch die breiteren, unteren Schichten nicht ganz leer ausgehen. In den Städten das unmittelbare Bedürfnis, an den Kirchen die Geistlichkeit, hin und her im Lande die geistlichen Orden, voran der von J. B. de la Salle (1651 bis

1719) gestiftete der Brüder der christlichen Schulen, sorgten dafür, daß es nicht ganz an Schulen, wenn auch durchaus an klar und fest durchgeführtem Schulbetriebe, für das niedere Volk fehlte (s. Gesch. der Erz. IV, 1, S. 495—500). Ja nach dem allgemeinen Eindrucke wie nach einzelnen Feststellungen für engere Gebiete wird man annehmen dürfen, daß die allgemeine Volksbildung von der Reformation bis zur Revolution sich auch in Frankreich, mindestens im Norden und Osten des Landes, langsam aber stetig gehoben hat.

Mochte diesem Zustande gegenüber die Revolution mit ihrer absprechenden Kritik nicht ganz unrecht haben, so hat sie selbst es doch über pathetische Anerkennung der Notwendigkeit einer in ihren Grundlagen gemeinsamen und unentgeltlichen Volksunterweisung in der Deklaration der Menschenrechte und über eine Anzahl von Gesetzen und Gesetzentwürfen kaum hinausgebracht. Diese Entwürfe, von Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Lakanal eingebracht, sind nicht ins Leben getreten, und im ganzen, scheint es, hat die Revolution bis zu Konsulat und Kaiserreich auf diesem Gebiete mehr zerstört als aufgebaut. Das Kaiserreich schuf, anknüpfend an ältere Vorschläge, in der „Universität von Frankreich“ (1808) den behördlichen Mechanismus, der auch dem Primärschulwesen zu gute kommen sollte, und hat wiederholt in allgemeinen Ausdrücken die Notwendigkeit eines solchen anerkannt und betont. Georges Cuvier (1769—1832), der geborene Württemberger aus Mömpelgard und Zögling der hohen Karlsschule, Napoleons I. Vertrauter in Schulsachen, empfahl mit seinem Bruder Frédéric und anderen Gleichgesinnten heilsame Reformen auch der Primärschule. Aber durchgreifend Wirksames zur Pflege der Volksbildung ist unter dem ersten Kaisertume nicht geschehen, wenn man nicht die Rückberufung der christlichen Schulbrüder (1808) und die Gründung eines Seminares (École normale) in Straßburg (1810) dafür rechnet. Auch die Zeit der Restauration bis 1830 verlief, obwohl genug die Rede war vom Volksunterrichte und seiner nötigen Verbesserung, ohne wesentliche Fortschritte. Im Jahre 1829 zählte man amtlich 1 357 934 Schüler (969 340) und Schülerinnen (388 594) in den Primärschulen Frankreichs. Bleibt dabei einerseits zweifelhaft, ob etwa nur diejenigen Mädchen gezählt sind, die in eigenen Schulen für das weibliche Geschlecht meistens von Nonnen unterrichtet wurden, so ist andererseits die angegebene Zahl die der Winterschule, der die Sommerschule in der Frequenz weit nachstand. Sie bedeutet etwa 4,2 vom Hundert der damaligen Bevölkerung oder ein Viertel der schulfähigen und nach heutigem Begriffe schulpflichtigen Jugend.

Der eigentliche Begründer der öffentlichen allgemeinen Volksschule in Frankreich war der Protestant François Pierre Guillaume Guizot (1787—1874), der als Minister des öffentlichen Unterrichtes das nach Victor Cousins (1792—1867) Plane entworfene Gesetz über den Primärunterricht vom 28. Juni 1833 zu stande brachte. Fortan mußte jede Gemeinde allein oder im Schulverbande mit einer anderen ihre Schule — wenigstens für Knaben —, jedes Departement allein

oder gemeinsam mit einem benachbarten seine Normalschule zur Vorbildung der Lehrer haben. Für Schulaufsicht und Aufbringung der Kosten, zu denen vermögende Eltern durch Schulgeld, Gemeinden durch Erhaltung der Ortsschulen, Departements durch Bildung der Lehrer, Staat durch Zuschüsse an arme Gemeinden beitrugen, waren verständige Vorschriften gegeben. Bis zum Sturze Ludwig Philipps (1848) hob die Zahl der Schulen (Knabenschulen und gemischte) sich von etwa 30000 auf 47000, die Zahl der Gemeindeschulhäuser von 10000 auf 28000. Außerdem gab es noch etwa 19500 Mädchenschulen, freilich zum größeren Teile privater, meist geistlicher Gründung. Statt 13 Normalschulen (1830) zählte man 86, statt etwa 1500000 Schüler und Schülerinnen deren 3500000. Die Rekrutenprüfung ergab unter hundert im Jahre 1829: 53, 1843: 36, 1856: 33 Analphabeten. Für Mädchenschulen, die gegen Cousins Protest 1833 aus dem Entwurfe gestrichen waren, that die Regierung im Verordnungswege das Mögliche.

Das Jahr 1848 ließ zuerst in einem Gesetzentwurfe Lazare Hippolyte Carnots die beiden großen Grundsätze der allgemeinen Unentgeltlichkeit und Verbindlichkeit des Volksschulunterrichtes öffentlich wieder hervortreten. Aber der Entwurf wurde unter dem Prinzen Louis Napoleon alsbald zurückgezogen. Statt dessen erschien das Gesetz des Ministers Grafen Falloux vom 15. März 1850, das im Namen der Freiheit des Unterrichtes das Prinzip der Staats- und Kommunalschule den Ansprüchen und Anläufen der Geistlichkeit so gut wie aufopferte. Mit Ehren ist in der Volksschulgeschichte des zweiten Kaiserreiches wie wegen seiner Verdienste um das höhere und das technische Schulwesen der Minister Victor Duruy (1811—94) zu nennen, der durch das Gesetz vom 10. April 1867 für jede Gemeinde auch eine besondere Mädchenschule vorschrieb, aber die fortschreitende Klerikalisierung der Volksschule, die den gesetzlichen Einfluß der Staatsbehörden fast zur Illusion machte, nicht aufhalten konnte. Nach Schneiders Mitteilung in seiner Autobiographie haben Duruys treffliche Schuldekrete ihm bei der Abfassung der preußischen Lehrpläne von 1872 teilweise als Vorbilder gedient (S. 299 der 2. Aufl.). Die allgemeine Volksbildung hob sich unter dem Einflusse des Zeitgeistes langsam, aber doch merklich. Gegen 1877 war die Zahl der Analphabeten unter den Rekruten im ganzen Lande auf 15 vom Hundert zurückgegangen, eine Zahl, die freilich, wenn man auf die einzelnen Departements zurückgeht, den Durchschnitt aus sehr verschiedenen einzelnen Prozentsätzen darstellt. Dagegen war die Zahl der von geistlichen Genossenschaften geleiteten Primärschulen (Écoles congréganistes) seit der Vertreibung der Orléans von 13 auf 28 unter hundert gestiegen.

Als nach den Ereignissen von 1870 und 71 die Überzeugung von der Notwendigkeit nachdrücklicher Maßregeln zur besseren Bildung des französischen Volkes sich immer mehr Bahn brach, konnte der Konflikt mit den geistlichen Gewalten nicht ausbleiben. Während diese an dem Grundsatze des Enseignement libre festhielten, verlangten seit 1877 die herrschenden liberalen Parteien beharrlich und uner-

bittlich strenge Durchführung einer auf Schulzwang und Unentgeltlichkeit begründeten allgemeinen Staatsschule oder, wie man in Frankreich dies ausdrückt, die „Laïcité absolue de l'enseignement". Die liberale Ansicht hat in der Gesetzgebung unbedingt gesiegt. Minister wie die gemäßigt liberalen Jules Simon, Jules Ferry und der stürmisch radikale Paul Bert, unter ihnen als eigentliche Organisatoren bedeutende und besonnene Fachmänner wie Ferdinand Edouard Buisson, Octave Gréard, Guillaume Jost, haben der modernen französischen Schule ihren Stempel aufgedrückt. Das Gesetz vom 16. Juni 1881 setzte die Unentgeltlichkeit des Unterrichtes in allen öffentlichen Volksschulen fest; das vom 28. März 1882 sprach die Pflicht zum Besuche der öffentlichen Volksschule für alle Kinder vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten dreizehnten Lebensjahre aus, die nicht nachweislich sei's daheim, sei's in höheren Schulen oder in privaten Primärschulen mindestens den für die staatliche Primärschule vorgeschriebenen, ihrem Alter entsprechenden Unterricht empfangen. Auf dieser Grundlage ist seither, namentlich durch das Gesetz vom 30. Oktober 1886 über die Organisation des Primärunterrichtes und die ihm folgenden, ausführenden Maßregeln, die Volksschule in Frankreich erbaut worden. Freilich sind die Verhältnisse zu mächtig gewesen, um selbst die Laïsierung des Primärunterrichtes bisher ohne jeden Rest zu ermöglichen. Öffentliche Knabenvolksschulen unter Leitung von Ordensleuten scheint es gegenwärtig in Frankreich kaum noch zu geben (1887 noch 928). Dagegen arbeiteten geistliche Lehrkräfte 1895 noch in 5340 Mädchenschulen (1887: 7516) und in 514 gemischten Schulen (1887: 711).

Dieser bisher noch gebliebene Rest des geistlichen Elementes in der Lehrerschaft an sich wäre für das Prinzip nicht bedenklich. Er wird es erst im Vereine mit der Thatsache, daß in derselben Frist, in der die geistlichen Kongregationen so weit im öffentlichen Schulwesen zurückweichen mußten, ihr Privatschulwesen bedeutend an Umfang gewann. Von 1877—87 war die Zahl der geistlichen Privatvolksschulen von 6885 auf 9656 mit 916253 Zöglingen gestiegen, indem damals viele kongreganistische Schulen den Charakter der Écoles libres tenant lieu des écoles publiques durch die Laïsierung verloren, aber als Privatschulen bestehen blieben. Bis 1895 waren 3069 geistliche Volksschulen mit 272937 Schülern dem bisherigen Bestande hinzu getreten. Damit war die Höhe von 12715 mit 1189190 Schülern, also bereits fast der alte, seiner Zeit bekämpfte Bestand von 13152 geistlichen Schulen, erreicht, während gleichzeitig (1887—95) die Frequenz der öffentlichen Volksschulen Frankreichs um 352816 abnahm. Was das im einzelnen bedeutet, zeige das Beispiel des La Salleschen „Institut des frères de la Doctrine chrétienne". Dieses beschäftigte 1848 in 453 öffentlichen und 191 privaten Primärschulen 3656 Brüder; 1894 arbeiteten 10009 Brüder in zwei öffentlichen und 1287 privaten Schulen. Statt 165000 Schüler in 1848 bediente das Institut 1894 deren 213001. Immerhin ist vom Beginne der neuen Schulära bis 1895 die Zahl der Volksschulen in Frank-

reich um rund 11700 gestiegen; und zwar durch Neugründung von 15700 öffentlichen Laienschulen und 6000 geistlichen Privatschulen, der das Eingehen von 10000 Privatschulen, darunter 7300 kongreganistischen, gegenübersteht.

Demgemäß gab es in Frankreich 1895 bei rund 38500000 Bewohnern an öffentlichen Schulen für Knaben und beide Geschlechter: 44243, davon 521 unter geistlicher Leitung; für Mädchen: 23227, davon 5340 unter geistlicher Leitung; an Privatschulen für Knaben und beide Geschlechter: 4175, davon 3035 geistlich, für Mädchen: 11597, davon 9680 geistlich. Diese Schulen besuchten 5540095 Kinder, fast zu gleichen Hälften Knaben und Mädchen; d. i. reichlich 14 vom Hundert der Bevölkerung. Von der ganzen Zahl fallen 4215411 auf öffentliche, 1324684 auf Privatschulen oder, wie man in Frankreich noch lieber unterscheidet 3900240 auf Laienschulen, 1639855 auf kongreganistische Anstalten. Die Zahl der Analphabeten unter den Rekruten des Heeres ist bereits auf 5 vom Hundert gesunken und wird sicherlich nicht lange mehr wesentlich über dem deutschen Durchschnitte bleiben.

Hand in Hand mit der unmittelbaren Fürsorge für die Vermehrung der Schulen und Durchführung der allgemeinen Schulpflicht ist auch die staatliche Ordnung der Schulaufsicht und der Lehrerbildung in Frankreich während der letzten beiden Jahrzehnte fortgeschritten. Die Schulaufsicht stuft sich in örtliche, departementale und allgemeine Oberaufsicht ab. Auf den beiden höheren Stufen fungieren eigene Inspecteurs de l'enseignement primaire, deren fünf dem Ministerium als Inspecteurs généraux angehören, zu denen noch einige andere für Spezialfächer (Handarbeiten, Turnen, Zeichnen) und vier Inspectrices für Kleinkinderschulen (Écoles enfantines oder É. maternelles) kommen. Die Inspecteurs de l'académie in den 16 Akademiebezirken arbeiten unter der Oberleitung der Recteurs de l'académie. Dem Minister steht beratend ein Conseil supérieur de l'enseignement, den Akademien in gewissen Dingen mitbestimmend neben den Präfekten je ein Ausschuß der Conseils départementaux, den Maires der einzelnen Gemeinden ein solcher der Conseils cantonaux und communaux zur Seite. Privatschulen werden von den staatlichen Organen nur insoweit überwacht, daß in ihnen nichts geschehen darf, was der Moral, der Verfassung und den Gesetzen widerspricht. Auf den Unterricht als solchen erstreckt sich ihnen gegenüber die Aufsicht nicht. Besondere Aufmerksamkeit haben Gesetzgebung und Verwaltung den Anstalten für Heranbildung der Lehrer und Lehrerinnen zugewandt. Sie sind seit 1881 nicht mehr departementale, sondern staatliche Institute. Ihrer sind 87 für Lehrer und 85 für Lehrerinnen. Lehrer an öffentlichen Volksschulen gab es 1898: 55811 (darunter 9 geistliche), Lehrerinnen 46591 (davon 8519 geistliche), an privaten etwa 11000 Lehrer (davon 9700 geistliche) und 35000 Lehrerinnen (davon über 29000 geistliche). Das Gehalt der öffentlichen Lehrer steigt von 1000 bis 2000, das der Lehrerinnen von 1000—1800 Franken. Über Erhöhung dieser

bescheidenen Beträge wird gegenwärtig im Parlamente verhandelt. Für Schulbauten und Lehrmittel der Volksschulen geschieht viel. Der Staatsaufwand für das gesamte Volksschulwesen beträgt gegenwärtig etwa 140 Millionen Franken jährlich; wozu noch reichlich 60 Millionen aus Leistungen der Kommunalverbände kommen, so daß der Gesamtaufwand den Betrag von 200 Millionen bereits übersteigt. In den Lehrplan der Volksschulen ist neben der Nadelarbeit für Mädchen auch der Handfertigkeitsunterricht für Knaben aufgenommen. Schulsparkassen und gegenseitige Hilfskassen sind weit verbreitet. Der Volksschule arbeiteten 1898: 5595 Kleinkinderschulen (Écoles enfantines) mit 718864 Kindern vor.

So befindet die französische Volksschule sich in sichtlichem Aufblühen. Freilich ist das Bewußtsein der allgemeinen Schulpflicht in der Nation noch lange nicht allgemein durchgedrungen. Viele Eltern oder Pfleger lassen die Kinder nur das 1866 eingeführte, mit 11 Jahren erreichbare Certificat d'études primaires durch Nachweis der unerläßlichsten Schulkenntnisse erwerben und halten sie dann von der Schule zurück. Auch sonst wird über unregelmäßigen Schulbesuch noch viel geklagt. Den wundesten Punkt im gesamten französischen Schulwesen, nicht nur im Volksschulwesen, bildet der Gegensatz zwischen Staatsschule und geistlicher Privatschule. Der verdiente Statistiker E. Levasseur, dessen bedeutendes Werk L'enseignement primaire dans les pays civilisés (1897) hier vielfach dankbar benutzt ward, sagt darüber: „Statt einer schroffen Laïsierung der Knabenschulen wäre es vielleicht praktischer gewesen, den Fehler des Gesetzes von 1850, seine versteckte Parteilichkeit für die Kongreganisten, zu verbessern und da, wo es möglich war, im Einvernehmen mit den Gemeindebehörden die Knabenschulen maßvoll umzugestalten, wie man es mit den Mädchenschulen machte. Der Aufwand wäre minder schwer gewesen, man hätte weniger Anlaß zur Unzufriedenheit gegeben und länger durch sanfteren Übergang unter der staatlichen (akademischen) Autorität Schulen bewahrt, welche, nun Privatanstalten werdend, sich befreit fanden von dem Bande der Unterordnung und das Gefühl, daß die Kirche verfolgt werde, selbst empfanden und ausbreiteten. Statt dessen haben manche Staatsbeamte, wie oft geschieht, den Geist der ministeriellen Anweisungen überbietend, geradezu antireligiöses Gebaren zur Schau getragen. Ein solcher Stand der Dinge trägt nicht dazu bei, in der Jugend diejenige sittliche Einigkeit anzubahnen, die Bedingung einer guten nationalen Regierung ist.“ Für das innere Leben der Staatsschule hat diese scharfe Abgrenzung der Kirche gegenüber die Folge, daß jene auf jeden religiösen Unterricht verzichtet. Außer dem Sonntage ist noch ein Wochentag, der Donnerstag, völlig schulfrei und kann für kirchlichen Unterricht der Kinder seitens der Eltern benutzt werden. Aber die Schule kümmert sich darum nicht. Wohl aber ist in ihr eine Art Ersatz geschaffen durch Einführung des Unterrichtes in der Sittenlehre und Bürgerkunde (Instruction morale et civique), in dem ohne Anlehnung an irgend ein konfessionelles und dogmatisches System die Kinder belehrt werden sollen über die Pflichten gegen sich

selbst und andere Menschen, über Staat, Gemeinde, Familie und die diesen gegenüber geltenden Rechte und Pflichten u. s. w. Der Glaube an Gott kömmt darin als eine der Bürgschaften (sanctions) der sittlichen Lebensansicht in Betracht. Einzelne Stimmen haben dies neue Lehrfach auch der deutschen Schule anempfohlen. Gewiß darf im Schulunterrichte, auch wo die sittliche Bildung vorzugsweise dem Religionsunterrichte zufällt, vieles daraus nicht fehlen. Belehrung über Bürgerpflichten und Landesgesetze forderten in Deutschland schon die Reformpädagogen des 18. Jahrhunderts. Die Frage ist nur, ob diese Gegenstände in systematischem Zusammenhange und in eigenen Lehrstunden behandelt werden sollen. Was aus den französischen Erfahrungen bekannt geworden, ermutigt dazu kaum. Lehrbücher, die dort für diesen Unterricht erschienen, wie der Petit citoyen des gemäßigten Jules Simon und die Instruction civique des radikalen Paul Bert haben die Bedenken dagegen diesseit der Vogesen nur bestärken können. Die Gefahr, auf die Levasseur warnend hinweist, daß die gesetzliche Neutralität gegen die einzelnen Kulte und ihre Dogmen in der Hand ungeschickter, fanatisch antiklerikaler Lehrer zur Feindseligkeit ausarte, daß Schule und Kirche einander befehden und damit die kindlichen Gewissen verwirren, liegt nirgend näher als an diesem Punkte.

Doch, wie es mit diesen der Kritik Raum gebenden Einzelheiten und in manchen Teilen des Staates überhaupt noch mit der wirklichen Durchführung der aufgestellten Prinzipien zur Zeit stehe, das Anerkenntnis der allgemeinen Schulpflicht, die stete Verbesserung der Schulhäuser, des Schulinventares und der Lehrmittel, die wesentlich gehobene Lehrerbildung, die erfolgreiche Pflege der Kleinkinderschulen, Schulsparkassen (12000 in Frankreich), der Handarbeiten und anderer gemeinnütziger Seitenzweige des Schulwesens, sind gute Früchte der nationalen Entwickelung, die den Parteihader der Gegenwart mit seinen Ausschritten nach beiden Seiten überdauern und dem Lande bleibenden Segen bringen werden. Eine beachtenswerte Eigentümlichkeit ist in Frankreich das Streben, mit der Lehrschule die Anleitung zu allerlei Handarbeit und zwar nicht nur im pädagogischen Interesse, sondern in der Form der gewerblichen Lehrlingsschule (École d'apprentissage) zu verbinden. Namentlich für die städtischen Écoles primaires supérieures ist der Gedanke dort in den letzten Jahren sehr populär geworden und hat mancherlei ermutigende Versuche veranlaßt. Die große Ausstellung von 1900 zeigte neben manchem anderem Beachtenswerten besonders auf diesem Gebiete geradezu überraschende Erfolge.

Unter den französischen Kolonien kömmt zur Zeit wohl nur Algerien für das Volksschulwesen in Betracht. Zu unterscheiden ist dort das Schulwesen für die Einwanderer von dem für die Eingeborenen. Nach neueren statistischen Angaben ist jenes so weit durchgeführt, daß die schulpflichtige französische Jugend fast vollzählig, soweit sie nicht höheren Schulen angehört, 62 vom Hundert der übrigen europäischen und 58 vom Hundert der israelitischen Kinder Volksschulen besuchen.

Auch den Eingeborenen bemüht die französische Verwaltung sich den Segen einer elementaren Volksbildung nahe zu bringen. Sie findet darin Beistand bei den kirchlichen Gewalten, mit denen sie daheim vielfach in Spannung und Gegensatz steht. Besonders ist dabei der Name des Kardinals und Erzbischofes Charles Martial Allemand Lavigerie (1825—92) zu nennen. Doch betrug nach amtlichen Angaben die Zahl der Volksschüler bei Arabern und Kabylen kaum mehr als 1,5 vom Hundert der Bevölkerung. Noch tiefer in den Anfängen steckt die Angelegenheit in dem erst seit 1883 dem französischen Schutz unterstellten Tunis. In den übrigen Kolonien bieten Missionsschulen für die Eingeborenen die alleinigen Analoga für das Volksschulwesen, während die in den Städten für die französischen Einwanderer begründeten Schulen, geistliche wie weltliche, sich dem jeweiligen wechselnden Bedürfnisse anschließen, aber meistens wohl auf höheren Unterricht angelegt sind.

Großbritannien und Irland.

Das vereinigte Königreich Großbritannien und Irland, aus der Ferne gesehen ein großes Ganzes von (1900) 40909925 Einwohnern auf einer insularen Bodenfläche von etwa drei Fünfteln des Deutschen Reiches, zeigt näher betrachtet wie in mancher anderen Hinsicht so auch im Schul-, namentlich im Volksschulwesen große Verschiedenheit der drei vereinigten Länder. Gemeinsam ist ihnen der geschichtliche Hintergrund des Mittelalters, in dem die Kirche neben den Grammar Schools (Lateinschulen) auch Schools of Song (Chorschulen) unterhielt, die unter den gleichen Vorbehalten wie auf dem Festlande als Analoga der späteren Volksschulen gelten können. Doch war ihr Einfluß weder gleichmäßig noch allgemein. Ob von den Tagen John Wicliffs bis ins 16. Jahrhundert ein Sinken des allgemeinen Bildungsstandes anzunehmen ist, wird schwer auszumachen sein. Schwer und blutig genug waren jene Zeiten, um einen Rückgang, dessen Symptome einzelne Forscher wahrgenommen haben wollen, zu erklären. Von da an wollen die drei Königreiche einzeln betrachtet sein.

In England und Wales, der kleineren Hälfte des Ganzen, der aber nahezu drei Viertel der Bevölkerung angehören, ist in den drei ersten Jahrhunderten seit der Reformation auffallend wenig für die Bildung der breiteren Volksschichten geschehen. Ganz gefehlt hat es natürlich auch dort nicht an — namentlich kirchlichen — Ansätzen zu Volksschulen. Aber mit der zusammenfassenden Hand fehlte die durchgreifende Wirkung. Die 1698 begründete Society for Promoting Christian Knowledge soll bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts 1600 Freischulen errichtet haben. John Wesley und seine Anhänger, die Methodisten, wirkten schon im 18. Jahrhundert gleichfalls rühmlich für Verbreitung von Armenschulen. Der Buchdrucker Robert Raykes in Gloucester mit seiner „Society for the Support and Encouragement of Sundayschools throughout the British dominions“ (1785)

verdient hier ehrend genannt zu werden; aber, was er erstrebte, Sonntagsschulen für eine sonst jedes Unterrichtes entbehrende arme Jugend, ist zwar aus dem gefühlten Mangel einer eigentlichen Volksschule zu erklären und diente dazu, allgemeine Aufmerksamkeit auf die Mängel der Volksbildung in England zu lenken, kann aber nicht selbst als Volksschule bezeichnet werden. Im Anfange des neuen Jahrhunderts entstand der Wetteifer zwischen dem Quäker Joseph Lancaster, dem Gründer der „British and Foreign School Society" (1805), und Dr. Andrew Bell mit seiner „National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church" (1811). Für die von beiden bevorzugte Methode des wechselseitigen Unterrichtes haben sie damals weit über Großbritannien hinaus Interesse und Nachfolge erweckt. Aber auch diese Art des Unterrichtes ist als Grundlage für ein geordnetes Volksschulwesen nicht zu gebrauchen. Doch war es besonders den beiden genannten Gesellschaften zu danken, wenn nach einem Menschenalter die Zahl der Elementarschüler in England auf etwa 9 vom Hundert der Volkszahl geschätzt werden durfte; wobei jedoch an einen regelmäßigen, durch Jahre fortgesetzten Schulunterricht der Volksjugend auch in diesem Umfange kaum zu denken ist.

Die ersten rüstigen Schritte zur Verallgemeinerung des Volksschulwesens that das Parlament 1832 durch Niedersetzung eines Ausschusses, der den Stand des Schulwesens für das Volk zu untersuchen hatte, und 1833 durch Bewilligung von 20000 £ zur Hebung des Volksunterrichtes. Der Betrag ward anfangs unter die beiden genannten großen Gesellschaften geteilt. Auch die Begründung des „Committee of Privy Council on Education" (1839) als leitender Schulbehörde führte nur wenig darüber hinaus. Die drohende Einmischung des Staates und der Staatskirche in das öffentliche Schulwesen führte sogar zu Gegenminen der Dissenters in ihrem „Congregational Board of Education" wie einer neuen Schulgesellschaft, die sich bezeichnend „Voluntary School Society" nannte und unter Mitwirkung der staatskirchlichen Bischöfe eine „Voluntary Party" um sich sammelte. Die Schulfrage war damit in das Parteiwesen der Nation eingeführt und wurde während der nächsten Dezennien lebhaft im öffentlichen Leben verhandelt. Kam das der Schule in einer Hinsicht zu gute, so hinderte es doch lange jede feste Konstituierung der öffentlichen Volksschule und hat noch bis in die Gegenwart der englischen Volksschule eine bunte, unübersichtliche Mannigfaltigkeit der Daseinsformen als Stempel aufgedrückt. Nach mühsamen Vorarbeiten und Kämpfen brachte aber doch das 1856 eingesetzte „Education Department" am 9. August 1870 das erste wirkliche Volksschulgesetz (Elementary Education Act) zu stande, das die Organisation eines allgemein wirksamen Volksschulwesens unter Benutzung der vorhandenen Kirch- und Gesellschaftsschulen vorschrieb, aber an den neuen öffentlichen und den zu unterstützenden privaten Volksschulen jede religiöse Beeinflussung im Sinne einer

bestimmten Kirche oder Sekte (Denomination) ausschloß, ohne den Bemühungen dieser Gesellschaften um religiöse Belehrung und Erziehung der Schuljugend im übrigen irgendwie entgegenzutreten. Immerhin war das „Education Department" nun im stande, auf die Ausbreitung der allgemeinen Schulpflicht im Lande erfolgreich einzuwirken. Denn darauf beschränkte das Gesetz sich zunächst, den einzelnen örtlichen School Boards die Einführung der Schulpflicht in ihren Bezirken für alle Kinder von fünf bis dreizehn Jahren zu gestatten und nahezulegen.

Erst das ergänzende Gesetz vom 15. August 1876 schritt darüber hinaus zur Proklamierung der wirklich allgemeinen Schulpflicht. Indes auch nach ihm darf die Schulpflicht vom zehnten Lebensjahre an nur mit dem Vorbehalte ausgesprochen werden, daß jedes Kind, welches nach dem Zeugnisse eines königlichen Schulinspektors den gesetzlich vorgeschriebenen Grad der Schulkenntnisse erreicht oder eine als wirksam anerkannte Schule fünf Jahre lang regelrecht besucht hat, vom ferneren Schulbesuche auf Antrag der Eltern oder Vormünder ganz oder teilweise zu befreien ist. Ein gesetzliches Maß der Kenntnisse war jedoch nur für Lesen, Schreiben und Rechnen festgesetzt, der übrige Unterricht (Geographie, englische Litteratur, Naturkunde, Zeichnen, Handarbeit, manchmal auch Französisch, Deutsch, Haushalt, Kochen, sogar Klavierspiel) dagegen freigelassen. Demgemäß bedeutet diese Vorschrift allerdings einen wesentlichen Rückstand gegen die Schulpflicht, wie sie in Deutschland aufgefaßt wird. Durch das Schulgesetz von 1893 ist das Alter, in dem die Befreiung erfolgen kann, auf mindestens elf Jahre erhöht, und erst von diesem Alter an dürfen Kinder, wenn sie das Zeugnis der erreichten Minimalbildung besitzen, in der Industrie beschäftigt werden. Wie danach zu erwarten, bricht eine große Zahl der Kinder auf Grund dieser bedenklichen Wohlthat des Gesetzes mit zurückgelegtem elftem Lebensjahre den Schulbesuch ab. Erhebung von Schulgeld von den Eltern ist den School Boards in England gestattet; doch wird Unbemittelten nicht nur dies Schulgeld erlassen, sondern überdies ihren Kindern der Bedarf an Schulbüchern und sonstigen Lernmitteln gratis geliefert. Auch ist durch das Gesetz dafür gesorgt, daß an den staatlich unterstützten Schulen das Schulgeld nicht über 9 Pence (75 Pfennige) in der Woche steigen darf. Seit (1891) den Freischulen erhöhte Beihilfen gewährt werden, nimmt ihre Zahl beständig zu. An diesen Grundlagen des englischen Volksschulwesens haben die inzwischen in rascher Folge weiter erlassenen Gesetze von 1879, 1880, 1885, 1890, 1891, 1893, 1895 und 1899 nichts geändert, wohl aber haben sie im einzelnen die für den ferner stehenden Beobachter reichlich verwickelten Systeme der staatlichen Beihilfen (Grants) zu den Schulkosten, Lehrergehältern u. s. w. vielfach verbessert und wirksamer gestaltet.

Mehr und mehr ist in England neuerlich die öffentliche Fürsorge auch den Nebenzweigen des Volksschulwesens, der Kleinkinderschule, Fortbildungsschule und dem Seminarwesen zugewandt. Die Lehrer- und Lehrerinnenseminare (Training Schools oder -Colleges) sind jedoch nicht Staatsanstalten, sondern Unter-

nehmen geistlicher Körperschaften oder eigener zu diesem Zwecke begründeter Vereine, die ihre Zöglinge zu den staatlichen Prüfungen stellen, damit sie in diesen das zur öffentlichen Anstellung erforderliche Fähigkeitszeugnis erwerben. Die Seminare sind teils sog. Residential Colleges (41 in England, 4 in Wales), d. i. Internate, teils Day Training Colleges (13 in England, 3 in Wales). Im Jahre 1898 zählten jene 3906 (darunter 2363 weibliche), diese 1373 (darunter etwa die Hälfte weibliche) Zöglinge. Nicht unerwähnt darf in diesem Zusammenhange die in England heimische und von dort aus mehr und mehr in die übrigen Kulturländer sich verbreitende sogen. University Extension bleiben, d. h. die Einrichtung allgemein zugängiger und gemeinverständlicher Vorträge seitens der Universitäten und anderer wissenschaftlicher Korporationen, sowie die Ferienkurse (Summer-Curses) der Universitäten. Geben jene allgemein Gelegenheit zur höheren Fortbildung, so kommen diese wesentlich auch der Lehrerbildung als solcher zu gute, für die überhaupt, besonders seit dem letzten Schulgesetze von 1895, die Universitäten mehr als anderswo in Anspruch genommen werden.

Vom Fortschritte des Volksschulwesens in England und Wales mögen folgende nebeneinander gestellte Zahlen einen Begriff geben. Öffentliche, d. h. der staatlichen Aufsicht unterworfene, Schulen gab es 1894: 19709 (1870: 8281) mit 30033 Klassen. Von diesen waren Voluntary Schools: 14628 (1870: 8281) und Board Schools oder eigentliche Gemeindeschulen: 5081 (1870 noch nicht vorhanden). Lehrende in diesen Schulen gab es 1900: 121203 (1870: 27033). Von diesen Lehrenden waren allerdings nur 61579 (1870: 9429) im Besitze des Fähigkeitszeugnisses und fest angestellt, dagegen 29629 (1870: 865) Hilfslehrer (Assistant teachers) und 29995 (1870: 9556) Lehrgehilfen (Pupil teachers), d. i. Präparanden und Monitoren. Auf allen Stufen überwiegt weitaus das weibliche Geschlecht. Die weitgehende Verwendung junger Leute vor deren Seminarbesuche unterliegt zwar gewissen einschränkenden Vorschriften, ist aber zweifellos als bedenklicher Übelstand im britischen Volksschulwesen anzusehen. Außerdem waren in den öffentlichen Volksschulen 1900: 16454 Additional teachers, d. i. Fachlehrer und zumeist Fachlehrerinnen für Handarbeiten u. dgl., beschäftigt. Schüler und Schülerinnen zählte man 1894: 4225834, davon 2448037 in freiwilligen Schulen und 1777797 in Board Schools, 1870 dagegen erst etwa 1200000. Doch zeigt die angegebene Frequenzziffer von 1894 die mittlere Zahl der anwesenden Schüler, während 5235887 in die Listen eingetragen waren. Andererseits umfaßt sie auch die Besucher der Kleinkinderschulen (Infant Schools), die auf reichlich ein Fünftel der Gesamtzahl geschätzt werden. Das alles führt zu dem, allerdings nur annähernden, Schlusse, daß schon damals etwa 80 vom Hundert der schulpflichtigen Jugend wirklich in anerkannte Volksschulen aufgenommen waren und etwa 70 vom Hundert diese regelrecht besuchten. Das ist ein wesentlicher Gewinn gegen den noch vor einem Menschenalter vorhandenen Zustand. Aber bis zu völliger Durchführung

der gesetzlichen Ordnung und Herstellung einer reifen, ruhig und gleichmäßig arbeitenden nationalen Volksschule bleibt immerhin noch manches zu thun. Indes bürgt der für diese gute Sache erwachte rege und opferwillige Eifer in den leitenden Klassen der Bevölkerung dafür, daß dies Ziel erreicht werden wird, soweit es überhaupt mit dem stark entwickelten Gefühle individueller und kommunaler Freiheit im englischen Volke vereinbar ist.

Zu einem gewissen Abschlusse brachte das große und umständliche Werk der englischen Schulreform neuerdings die Einsetzung eines Board of Education an Stelle des Education Department. Diese Behörde ist mit dem 1. April 1900 als selbständiges Unterrichtsministerium mit einem Minister-Staatssekretär an der Spitze ins Leben getreten. Man erwartet von ihr in den schulfreundlichen Kreisen wesentliche Förderung der guten Sache.

In Schottland (1901: 4471957 Bewohner) war öffentliches Schulwesen weit früher heimisch als in England. Schon aus der Zeit Jakobs IV. (1494) stammt die Vorschrift, daß jede Pfarrgemeinde eine Schule haben müsse, wobei freilich niedere und höhere, englische und lateinische Schule nicht unterschieden wurden; und daß jeder vermögende Einwohner bei Strafe von 20 £ mindestens seinen ältesten Sohn vom sechsten bis neunten Jahre zur Schule schicken solle. Ein Gesetz Wilhelms III. von 1696 und ein solches Georgs III. von 1803 bauten darauf weiter. Dennoch schien es nötig, nachdem 1870 England vorangegangen war, auch das schottische Volksschulwesen neu und durchgreifend zu ordnen. Durch das Schulgesetz vom 6. August 1872 (Education Act 1872) wurden alle wesentlichen Vorschriften des englischen Gesetzes auf das kleinere nördliche Königreich übertragen, namentlich als leitende Behörde ein Scotch Education Department eingesetzt und für jedes Kirchspiel oder jede aus mehreren Kirchspielen gebildete neue Schulgemeinde ein School Board angeordnet. Die Schulpflicht dauert auch hier vom fünften bis zum dreizehnten Jahre; jedoch bestehen dieselben Erleichterungen wie dort. Das englische Schulgesetz von 1876 galt in den die Beihilfen des Staates betreffenden Vorschriften auch für Schottland. Ein besonderer Code of Regulations für Schottland erschien am 1. Oktober 1878, wogegen wieder der Code von 1895 beide Länder umfaßt. Der Erfolg ist auch hier nicht ausgeblieben. Im Jahre 1870 gab es 1933 Volksschulen mit 2173 Klassen, 3742 Lehrenden verschiedener Stufen und 255967 eingeschriebenen, 203522 durchschnittlich anwesenden Kindern. Bis 1898 hatten diese Zahlen sich gehoben auf 3134 vom Staate beaufsichtigte Schulen (darunter 2741 unmittelbar öffentliche) mit 4191 ordentlichen Lehrern und 5784 Lehrerinnen (Certificated teachers), 178 Hilfslehrern und 2015 Hilfslehrerinnen (Assistant teachers) und 788 männlichen, 3340 weiblichen Pupil teachers. Von den 888037 Kindern im Schulalter waren 710888 bei staatlichen und staatlich unterstützten Volksschulen, außerdem gegen 40000 in öffentlichen und anderen höheren oder sonstigen Privatschulen als Schüler eingeschrieben, so daß 750000 Kinder

im Schulalter oder 85,23 vom Hundert als wirklich beschult gelten konnten, von denen etwa 660000 oder 75 vom Hundert den Unterricht regelrecht besuchten. Die Seminare (8, Training Schools, von denen jedoch 6 Doppelanstalten für männliches und weibliches Geschlecht sind, also eigentlich 14) waren 1900 von etwa 1200 Zöglingen, darunter drei Viertel weiblichen, besucht. Übrigens ist auch in Schottland der Weg des Universitätsstudiums den Lehrern der Volksschule offen gehalten und wird von manchen vorgezogen.

In Irland sind die Schwierigkeiten, die der staatlichen Ordnung und allgemeinen Durchführung des Volksschulwesens entgegenstehen, noch weit größer als in den beiden östlichen Königreichen des vereinigten Reiches. Zu dem Gegensatze der Kirchen (unter 4700000 Bewohnern 3500000 Katholiken, 600000 Bekenner der bischöflichen Staatskirche, 450000 Presbyterianer, 55000 Methodisten und 50000 andere Dissenters) kömmt hier der Gegensatz der Nationalitäten. Der niedere Stand der Volksbildung veranlaßte die Regierung, hier früher als diesseit der Irischen See mit einem National-System of Education hervorzutreten und bereits 1831 für das ganze Land ein Board of Education einzusetzen. Allein das National-System stieß bei Anglikanern wie Katholiken, obwohl es den Religionsunterricht ganz den Kirchen überließ, auf starkes Mißtrauen und zähen Widerstand. Man war genötigt, um dem Ziele näher zu kommen, die kirchlichen Schulen unter der doppelten Form von sogen. Vested (staatlich unterstützten) und Non-vested Schools in das System aufzunehmen und den Gesellschaften, von denen die kirchlichen Schulen geleitet werden, gegen Einräumung eines gewissen staatlichen Aufsichtsrechtes den gesamten Schulunterricht einschließlich der religiösen Lehre zu überlassen. Neuere Gesetze, so vom Juni 1877 und von 1891, haben versucht, den gesamten Zustand dem, was inzwischen in England und Schottland erreicht worden, mehr und mehr anzunähern. Namentlich besteht jetzt auch in Irland für das Board of Education wenigstens die rechtliche Möglichkeit, einen Bezirk, in dem die Möglichkeit der Beschulung aller Kinder genügend vorgesehen ist, unter das Gesetz der allgemeinen Schulpflicht zu stellen. Allein in der Praxis ist man offenbar damit noch ebenso wenig weiter gekommen wie mit der Hebung des sehr unregelmäßigen Schulbesuches. Im Jahre 1894 zählte man 8965 Volksschulen, davon 3500 Vested und 5465 Non-vested Schools. Aber nur 8505 von ihnen hatten den amtlichen Lehrplan angenommen. Von den 1028281 eingeschriebenen Kindern entfielen 21 Prozent auf protestantische, 79 auf katholische Schulen, und zwar mehr als die Hälfte auf gemischte Anstalten für beide Geschlechter. Indes fand die Inspektion nur 575931 Kinder anwesend und konstatierte eine durchschnittliche Präsenzziffer von 525547. Während die Zahl der eingeschriebenen Kinder demnach recht hoch erscheint (21 vom Hundert der Bevölkerung), beträgt die der wirklichen Schulbesucher nur etwa 11,5 vom Hundert.

Für das Jahr 1900 wird als Gesamtzahl aller öffentlich anerkannten

Schulen (Board Schools und Voluntary Schools) im vereinigten Königreiche 31777 (1894: 30598), als die der eingeschriebenen Kinder 7180182, der schulbesuchenden 5768194 (14,09 vom Hundert der Bevölkerung) angegeben. Die Einkünfte aus Schulsteuern u. s. w. schätzte man gleichzeitig auf etwa 13000000 £, während die Staatszuschüsse 11243836 £ (260000000 und rund 225000000 Mark) betrugen.

Zur Weltausstellung in Paris erschien, vom Royal Education Sub-Committee zusammengestellt, eine kurze Übersicht des gesamten britischen Unterrichtswesens unter dem Titel: Education in England, Wales, Scotland and Ireland; being a descriptive Handbook (London 1900).

Das gewaltige britische Kolonialreich weist eine große Mannigfaltigkeit von Schulen auf. Doch kann von eigentlichem Volksschulwesen nur da die Rede sein, wo es sich um dichter angesessene eingewanderte Bevölkerung handelt wie in Australien, Kanada und im Kaplande nebst dessen Nachbargebieten. Naturgemäß sucht man dort thunlichst dem Vorbilde des Mutterlandes nachzueifern. In Kanada wirkt überdies das Vorbild der benachbarten Nordamerikanischen Union wesentlich mit, um den dichter bevölkerten Osten in der Fürsorge für die Volksbildung anzufeuern. — Bemerkenswert sind die großartigen Anstrengungen der britischen Regierung in dem 1858 auf den Staat übernommenen Ostindien. Daß dort im Laufe von fünf Jahrzehnten an 100000 Elementarschulen für die Eingeborenen meist ganz neu begründet und geordneter staatlicher Pflege und Aufsicht unterstellt wurden, ist eine achtunggebietende Leistung. Allein die Aufgabe selbst, die Segnungen der Kultur unter einer nach Abstammung und Religion buntgemischten, abergläubischen Volksmenge von fast 300 Millionen Seelen zu verbreiten, ist noch viel gewaltiger und gestattet nur langsamen Fortschritt. Die Schüler der staatlichen Elementarschulen (3000000) machen bis jetzt, selbst mit denen der entsprechenden Privat-, d. i. zumeist Missionsschulen (zusammen 5—600000), noch immer nicht 3 vom Hundert der gesamten Bevölkerung aus. Es hat noch gute Wege, und es sind noch manche, auch innere, Schwierigkeiten zu überwinden, bevor von einem ausgeführten Volksschulwesen im eigentlichen europäischen Sinne für Ostindien gesprochen werden darf.

Österreich-Ungarn.

Vom Zeitalter der Reformation bis zur Epoche der Aufklärung im 18. Jahrhundert teilten die habsburgischen Lande betreffs des Schulwesens in allen Haupt-

punkten die Geschicke der übrigen oberdeutschen katholischen Reichsgebiete. Während das höhere Schulwesen unter dem Einflusse der geistlichen Orden und besonders der Gesellschaft Jesu stand, kümmerten die spärlichen, durch die Gegenreformation geknickten Keime der Volksschule, wechselndem Verständnis und zufälligem Entgegenkommen der Geistlichkeit und des Volkes preisgegeben. Die Volksschule staatsseitig allgemein vorzuschreiben und einzurichten, versuchte zuerst die Kaiserin Maria Theresia, indem sie das Schulwesen als Sache des Staates für sich in Anspruch nahm. Es ist oben erwähnt worden, wie sie dabei an den Vorgang Preußens in Schlesien anknüpfte und den Abt Ignaz von Felbiger aus Sagan nach Wien berief. Ihre „Allgemeine Unterrichtsordnung“ vom 6. Dezember 1774 legte den Grund der österreichischen Volksschule im Sinne eines Nationalinstitutes. „Wenigstens an Orten, in denen sich Pfarr- oder Filialkirchen befinden,“ haben die Gemeinden mit Hilfe der Dominien Trivialschulen zu errichten und zu erhalten. Normal- oder Musterschulen sollen für die Lehrerbildung sorgen. Reges Leben begann überall hervorzutreten. Joseph II. verschärfte die Vorschriften seiner Mutter, indem er 1781 den Schulzwang vom sechsten bis zwölften Lebensjahre einführte, aber auch 1787 das wohlgemeinte, später oft unbequeme Pfarrpatronat über die Volksschulen begründete. Wohlgemeint, aber in ihren Folgen teilweise bedenklich, war auch die „Politische Verfassung der deutschen Schulen“ Franz' II. (I.) vom 11. August 1805; bedenklich deshalb, weil sie die Leitung des Volksschulwesens ganz in die Hand der kirchlichen Behörden legte. Immerhin machte die Volksschule einige Fortschritte, abgesehen von Galizien, Bukowina, Dalmatien, Istrien, wo sie überhaupt noch nicht vorhanden war. Doch litt sie unter den aus Deutschlands Schulgeschichte sattsam bekannten Schwierigkeiten des stillen Menschenalters von 1815—48 in erhöhtem Grade, wie das die inneren Verhältnisse — kirchliche, politische, sprachlich-nationale — des Kaiserstaates verständlich machen. Besonders die Lehrerbildung lag danieder. Das Jahr 1848 brachte ein eigenes Unterrichtsministerium und den trefflichen „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens“ des Unterstaatssekretärs Freiherrn Ernst von Feuchtersleben (1806—49), der es mit der Volksschule gut meinte. Leider blieb er der Hauptsache nach Entwurf. Die Verwaltung des Ministers Leo Graf Thun (1849—60) und seines Unterstaatssekretärs Joseph Alexander Freiherrn von Helfert brachte zwar manchen Fortschritt; aber auch die Schwierigkeiten mehrten sich, besonders durch das bekannte Konkordat mit dem päpstlichen Stuhle (1855—60). Wirkliche Freiheit der Entfaltung und angemessene Organisation wurde der österreichischen Volksschule erst durch das neue Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867, die sogen. Maigesetze von 1868 und vor allem durch das vom Minister Leopold Hasner Ritter von Artha (1818—91) vorgelegte Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869. Die Schulpflicht dauert seitdem acht Jahre, vom sechsten bis vierzehnten Lebensjahre der Kinder, allerdings mit

der durch Novelle vom 23. Mai 1883 eingeführten Möglichkeit, den Schulbesuch vom zwölften Jahre an wesentlich zu beschränken. Auf die einzelnen Stürme und Gefahren, die das Volksschulwesen in dem an Gegensätzen überreichen öffentlichen Leben Österreichs noch nachher zu bestehen hatte, kann hier nicht eingegangen werden. Genug: es hat sie in der Hauptsache siegreich bestanden und hat in seinen Früchten sich trefflich bewährt. Freilich sind diese Früchte nach dem Boden, auf dem sie in den einzelnen Kronländern zu zeitigen waren, noch recht verschieden. Während 1897 die Zahl der schulpflichtigen, aber nicht schulbesuchenden Kinder in Nieder- und Oberösterreich, Vorarlberg, Salzburg, Böhmen, Mähren und Schlesien verschwindend (unter 1 von hundert), in Tirol, Steiermark und Kärnten mäßig (1—2,2 von hundert) war, in Görz und Gradisca (6), Krain (8) wenigstens innerhalb 10 von hundert blieb, stieg sie darüber hinaus in Triest zu 13, Dalmatien 20, Istrien 22, Galizien 23 und Bukowina 24 von hundert. Freilich bedeutet das immer schon erheblichen Fortschritt auch für die noch zurückgebliebenen Kronländer. Im Jahre 1848 genossen nur in den reindeutschen Ländern und Tirol 90 und mehr vom Hundert der Kinder im Schulalter regelrechten Unterricht, hingegen in Krain nur 40, Görz und Gradisca 38, Triest nebst Gebiet 37, Istrien 34, Dalmatien 26, Galizien 15, Bukowina 14 von hundert. — Bei einer Gesamtbevölkerung von rund 25000000 (1900: 26107304) besaß Österreich 1897: 18593 öffentliche oder anerkannte Volksschulen mit 50960 Lehrern (72,85 vom Hundert der Lehrerschaft) und 19040 Lehrerinnen (27,15 von hundert) und 3400000 Schulkindern (1710000 Knaben und 1690000 Mädchen), die demnach fast 14 vom Hundert der Volksmenge ausmachen. Unter den Schulkindern sind ihrer Muttersprache nach 40 von hundert deutsch, 31 tschechisch, 11 polnisch, 7 ruthenisch, je 4 italienisch und slovenisch, 2 fremdländisch, 1 serbokroatisch; nach dem Bekenntnisse 88 von hundert römisch-, 6 griechisch-katholisch, 4 jüdisch, 2 evangelisch. Von den 18593 Volksschulen waren 8332 ein-, 4426 zwei-, 2080 dreiklassig, 3755 reicher abgestuft. Anstalten für die Bildung von Lehrern, teils vier-, teils fünfklassig, gab es 51, für Lehrerinnen 33. Von diesen 84 Anstalten waren 67 staatlich, der Sprache nach 44 deutsch, 15 tschechisch, 11 gemischtsprachig. In ihnen wurden 12412 Zöglinge von 1272 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet.

Auch in Ungarn hat das Volksschulwesen im letzten Menschenalter große Fortschritte gemacht. Seiner Organisation liegt der 38. Gesetzartikel vom Jahre 1868 nebst einigen späteren Ergänzungen (1875, 1876, 1879 u. s. w.) zu Grunde. Die eigentliche Schulpflicht reicht vom sechsten bis zwölften Lebensjahre; doch sind die Entlassenen gehalten, bis zum fünfzehnten Jahre Ergänzungsklassen oder Wiederholungsschulen zu besuchen, wenn sie nicht in höhere Schulen übergehen. Im Jahre 1870 besuchte noch die Hälfte der schulpflichtigen Jugend keine Schule; jetzt sind nur noch 13 von hundert unbeschult, ein Durchschnitt, der sich freilich aus sehr ungleichen Zahlen für die einzelnen Bezirke ergiebt. In

einigen Städten, bei den Siebenbürger Sachsen u. s. w. steht die Sache wesentlich besser, anderwärts schlimmer. Ungarn hatte 1898 bei rund 16000000 (1901: 16691471) Bewohnern 277 höhere Volksschulen mit 2159 Lehrern und Lehrerinnen, 39192 Zöglingen (wovon 16526 in 109 Anstalten Knaben); 16769 niedere Volksschulen mit einer Lehrerschaft von 26304 (20 von hundert Lehrerinnen) und 2039485 Schülern. Nur 65 von hundert dieser Schulen umfaßten alle 6 Jahresstufen, 77 von hundert hatten Ergänzungsklassen. Der Lehrerbildung dienen 70 Anstalten, deren 23 vom Staate, 47 von Religionsgemeinschaften (26 römisch-, 10 griechisch-katholische, 6 lutherische u. s. w.) unterhalten werden. Von den 70 Anstalten mit 823 Lehrenden und 6165 Schülern und Schülerinnen bilden 48 Lehrer, 22 Lehrerinnen. Auch in Ungarn wirkt bekanntlich die Sprachenfrage hemmend auf die Volksbildung.

Geringer stellt der Fortschritt sich in dem zur ungarischen Krone gehörigen Königreiche Kroatien-Slavonien (1901: 2397249 Einwohner), wo das österreichische Volksschulgesetz gilt, aber noch so wenig Wurzel geschlagen hat, daß die Zahl der unbeschulten Kinder im Schulalter von 1857—96 nur von 47 bis 41 für hundert zurückgegangen ist. — Im sogen. Occupationsgebiete — Bosnien, Herzegowina, Novipasar — trat zu den nationalen Gegensätzen noch die Schwierigkeit, einer starken mohammedanischen Minderheit (unter 1400000 Bewohnern fast 43 von hundert griechisch-, 20 von hundert römisch-katholische, 37 von hundert islamitische) gerecht zu werden und beizukommen. Daraus erklärt sich, daß zwei Jahrzehnte österreichischer Verwaltung erst einen sehr bescheidenen Anfang mit der Fürsorge für elementare Volksbildung haben erreichen lassen. In 259 Elementarschulen befanden sich 1896 nur 1,5 von hundert der Volkszahl; und zwar von den 5800 Israeliten etwa 12, Römisch-katholischen 2,5, Griechisch-katholischen 1,6 und Muselmanen 0,7 auf hundert.

Schweiz.

Das in der Hauptsache erfreuliche Bild einer Volksschule, die, bei aller kantonalen und kommunalen Freiheit und Mannigfaltigkeit doch wirklich durchgeführt, sichtlich vorwärts schreitet, bietet die Schweiz. Das pädagogisch bewegte Zeitalter von 1770—1820, das die eidgenössischen Lande aus dem alten, noch halb feudalen Zustande durch die wechselvolle Zeit der helvetischen Republik und französischen Bevormundung in die heutige Gestalt der neutralen freien Schweiz führte, hatte manche kräftige Anregung auch für die allgemeine Volksbildung gebracht. Man braucht nur an die 1761 gegründete „Helvetische Gesellschaft“, an die Namen Isaak Iselin, Martin von Planta, Joh. Ulysses von Salis, Joh. Heinrich Pestalozzi, Philipp Albert Stapfer, Phil. Emanuel von Fellenberg zu erinnern, um den Reichtum dieser Anregungen anzudeuten. Doch hatten diese belebenden Lichtstrahlen nicht allgemein das Dunkel zu zerstreuen vermocht.

Erst seit der festeren Fügung des Bundesstaates im Jahre 1848 begann die Bundesregierung nachdrücklicher auf allgemeine Durchführung des Volksschulgedankens zu bringen, und erst am 31. Januar 1874 wurde obligatorischer, unentgeltlicher, für alle Bekenntnisse zugänglicher Volksschulunterricht durch die neue Bundesverfassung allen Kantonen zur Pflicht gemacht. Immer bestehen noch erhebliche Unterschiede sowohl zwischen den einzelnen Kantonen, wie zwischen einzelnen Gebieten innerhalb der Kantone. So steigt die Dauer der Alltagsschulpflicht von sechs Schuljahren mit mindestens halbjährigem Unterrichte (Tessin, Uri) durch sechs Ganzjahrkurse (Appenzell-Innerrhoden, Ob- und Nidwalden, Zug, Baselland), sieben und acht Jahreskurse bis zu deren neun (Thurgau, Freiburg, in beiden für Mädchen nur 8, Waadt und Bern). Daß innerhalb einzelner Kantone mit den Städten und den fruchtbaren, dichtbewohnten Ebenen die Bewohner der hohen, im Winter verschneiten Gebirgsthäler wegen ihrer zerstreuten Wohnplätze und weiten, selbst gefährlichen Schulwege nicht Schritt halten können, liegt in der Natur der Sache begründet. Damit hängt zusammen, daß auch die Zahl der täglichen Schulstunden und die Zahl der Klassen stark variiert und vielfach Halbtagsunterricht vorwaltet. Die nachträgliche Kontrolle der Unterrichtsergebnisse bei Aushebung der Rekruten zum Bundesheere wird sorgfältig geübt, aber nach einem etwas künstlichen Maßstabe. Es wäre nicht gerechtfertigt, die Zahl der Nichtwisser (1897: 9 von hundert in der ganzen Schweiz, 2 in Baselstadt und Schaffhausen, 3 in Neuenburg, 4 in Genf, 5 in Zürich und Thurgau, 14—18 in Schwyz, Tessin, Uri, Luzern und Appenzell-Innerrhoden) ohne weiteres derselben Zahl vollständiger Analphabeten im Sinne der deutschen Reichsstatistik gleichzusetzen. Im ganzen darf man urteilen, daß die Volksschule der Schweiz dem Stande der deutschen Volksbildung im ganzen sich mehr und mehr nähert und in einem guten Teile des Bundesgebietes ihr nicht nachsteht. Überdies ist anzuerkennen, daß auf dem Gebiete der Lehrerbildung wie in den der Volksschule angrenzenden der Kleinkinder- und Fortbildungsschule, deren sich vielfach die kantonale Gesetzgebung mit Vorliebe annimmt, lebendige Regsamkeit herrscht und teilweise Vorbildliches geleistet wird.

Nach Hubers Jahrbuche besaß die Schweiz 1898 im ganzen 484482 Primarschüler (bei 1901: 3327207 Bewohnern demnach 15 von hundert) gegenüber 476101 im Jahre 1890 unter 6446 Lehrern (1890: 6196) und 3446 Lehrerinnen (1890: 3043). Die Lehrerinnen sind weniger zahlreich in der deutschen als in der französischen und italienischen Schweiz. Auf eine Lehrkraft kommen im Durchschnitte 49 (1890: 51) Schüler. Die obligatorischen Fortbildungsschulen zählten 25688, die freiwilligen 21585 Schüler, die der Schweiz eigentümlichen Rekrutenschulen (Vorschulen für den Militärdienst) 29586. Zahl und Besuch der Privatschulen sind seit der besseren Pflege des öffentlichen Schulwesens wesentlich zurückgegangen. Es gab 1898 nur noch 16277 Privatschüler oder 2,95 von hundert aller Schüler, wenn man denen der Primarschulen die der Sekundarschulen, d. i. höheren

Volksschulen, mit 34865 und der Mittelschulen, d. i. höheren Schulen (Gymnasien und Realschulen), mit 22507 hinzuzählt.

Der Versuch der liberalen Partei, eine gleichmäßigere Gestaltung des Primarunterrichtes durch ein ausführliches Bundesgesetz zu sichern, fiel 1877 durch Widerspruch von 14 Kantonen gegen 11. Nur Turnunterricht ist 1879 allgemein gesetzlich für Knaben von 10—15 Jahren vorgeschrieben. Auch die 1882 vom Bundesrate geplante Errichtung eines Bundes-Erziehungsbureaus nach Art des nordamerikanischen zu Washington (s. S. 288) fiel durch Volksabstimmung. Desgleichen scheiterte der Antrag Curti (1892), der Ausführung des Artikels 27 der Verfassung durch Bundeszuschüsse an die Kantone Nachdruck zu geben. Seit 1900 ist der Gedanke der Bundeszuschüsse wiederum Gegenstand lebhafter Verhandlungen, die aber noch nicht zum Abschlusse gelangt sind.

Die nordischen Königreiche.

Zu einer den Bedürfnissen der Gegenwart nach Maßgabe der Natur des Landes entsprechenden Durchführung ist die Volksschule in den drei Königreichen des skandinavischen Nordens gelangt. Die ältere Geschichte der Volksschule bis um die Mitte des 19. Jahrhunderts ist in allen dreien der des protestantischen Deutschlands wesentlich analog verlaufen. Wie hier lehnte sich auch dort seit der Reformation die Volksschule in langsamem Fortschritte der kirchlichen Organisation an. Seitdem ist ihr durch moderne Gesetze und Verordnungen eine straffere Einrichtung und Aufsicht zu teil geworden. Für Lehrerbildung bestehen überall die nötigen Seminare, die in den Grundzügen ihrer Einrichtung von den deutschen Lehrer- und Lehrerinnenseminaren kaum abweichen, vor diesen jedoch, besonders in Schweden, die regelmäßige Pflege des sog. Slöjd oder Handfertigkeitsunterrichtes voraus haben. In Schweden, dessen heutiges Volksschulwesen durch die Gesetze von 1842 und von 1882 einsichtig geregelt ist, von denen am 10. Dezember 1897 eine neue Überarbeitung erschien, bestehen 55 Aufsichtsbezirke, deren Inspektoren meist, jedoch nicht durchweg Geistliche sind, und 12 Lehrerseminare, deren 5 für Lehrerinnen bestimmt sind. Die Lehrerinnen rekrutieren sich indes teilweise auch aus den 14 Seminaren für Kindergärtnerinnen und Kleinkinderlehrerinnen. Als Eigentümlichkeit des schwedischen Volksschulwesens ist zu erwähnen die Abstufung der Schulen in Kleinschulen (Småskolor) und eigentliche Volksschulen (Folkeskolor), deren jene für die jüngeren Kinder von sieben bis zehn Jahren bestimmt sind, während die allgemeine Schulpflicht bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre dauert. Besonders an den Småskolor überwiegen die Lehrerinnen (6500) die Lehrer (650) zehnfach. Aber auch an den eigentlichen Volksschulen bildet das weibliche Element eine starke Minderheit; etwa 1900 von 6500 Lehrenden sind auch hier weiblich. Schwerlich je ganz zu entbehren ist endlich die neuerlich sehr eingeschränkte Notform der fliegenden (flyttande) Volksschule, bei der im dünn bewohnten Norden die Lehrer von Ort zu

Ort wandern und je an bestimmten Tagen Schule halten. Man bedenke, daß schon in ganz Schweden etwa die Volkszahl der preußischen Provinz Schlesien (1900: 5097402) eine Bodenfläche bewohnt, welche der des Deutschen Reiches wenig nachgiebt. Eine Anzahl zerstreut und einsam wohnender Familien bleibt auch diesen Schulen unerreichbar und auf Selbsthilfe angewiesen. Trotz dieser Schwierigkeiten finden sich Analphabeten in Schweden äußerst selten. — In Norwegen bilden die beiden Schulgesetze für Stadt- und Landschulen vom 26. Juni 1889 mit den ergänzenden Gesetzen von 1892, 1894 und vom 9. Mai 1896, sowie dem vom 27. Juli 1896 über die höheren allgemeinen Schulen gegenwärtig die Grundlage des Volksschulwesens. Die räumlichen Schwierigkeiten sind hier fast noch größer; eine Bevölkerung an Zahl der Württembergs gleich (1900: 2231395), bewohnt eine Bodenfläche, die der preußischen Monarchie nahe kommt. Fliegende Volksschule und einklassige Volksschule sind daher verbreitet. Die Lehrerinnen überwiegen auch hier in den Städten (1895: 895 unter 1449); dagegen sind sie minder zahlreich (1037 unter 4838) auf dem Lande. Die neuen Gesetze verlangen jedoch für jede öffentliche Volksschule mindestens einen Lehrer und eine Lehrerin. Während von 1861 an nach dänischem Vorbilde zwischen Freischulen und Geldschulen unterschieden ward, ist seit 1891 aller Unterricht unentgeltlich. Die Volksschule ist in drei Stufen gegliedert. Deren unterste gilt zugleich als Vorschule für die höheren Unterrichtsanstalten. Der Lehrerbildung dienen sechs öffentliche Anstalten mit 345 Zöglingen. Die Ergebnisse der Volksschule sind auch in Norwegen erfreuliche. Unbeschulte Kinder sind ebenso wie erwachsene Analphabeten selten. Die Schulpflicht dauert sieben Jahre, nach Wahl der Eltern vom siebten bis vierzehnten oder vom achten bis fünfzehnten Lebensjahre. — Dieselbe Wahlfreiheit besteht in Dänemark (1901: 2447441 Bewohner). Bis in die neueste Zeit galt hier noch das Gesetz vom 29. Juli 1814 mit einigen Zusätzen von 1855 und 1856. Erst jüngst gelang es nach öfteren vergeblichen Versuchen, das neue zeitgemäße Volksschulgesetz vom 24. März 1899 durchzubringen, dessen Vorschriften der dänischen Volksschule, vom 1. Januar 1901 an geltend, neuen Aufschwung versprechen. Bemerkenswert ist daraus, daß nach § 7 fortan keine Schulklasse dauernd über 37 Schüler zählen soll. Während in Schweden und Norwegen der Volksschulunterricht nach dem Gesetze unentgeltlich erteilt wird, bestehen in Dänemark, wenigstens in den Städten, noch Freischulen (Almueskolen) und Bezahlschulen neben einander. Die Zahl der Lehrerinnen ist in Dänemark auf dem Lande an den öffentlichen Schulen gering (200 unter 3500), etwas höher an den Privatschulen (112 unter 300), steigt in den Provinzialstädten bis zur Gleichheit — etwas unter der Zahl der Lehrer an öffentlichen, darüber an Privatschulen — und überwiegt in Kopenhagen, wo an den öffentlichen Schulen (1895) 380 Lehrern 463 Lehrerinnen gegenüberstehen. Dänemark hat neben der öffentlichen Schule ein verhältnismäßig stark entwickeltes Privatschul-, auch Privatvolksschulwesen. Noch nach dem neuen

Gesetze dürfen Gemeinden vorhandene Privatschulen, wenn sie den gesetzlichen Vorschriften genügen, vertragsmäßig sich statt öffentlicher Volksschulen zunutze machen. Die Volksbildung steht der in Schweden gleich oder fast gleich. An der Lehrerbildung arbeiten sechs Seminare mit dreijährigem Lehrgange.

Niederlande, Belgien und Luxemburg.

Im Königreiche der Niederlande geht die Geschichte des öffentlichen Volksschulwesens, abgesehen von den längst vorhandenen kirchlichen Anfängen und von löblichen Bemühungen einzelner gemeinnütziger Gesellschaften, bis in die Tage der Batavischen Republik, des Königreiches Holland und des ersten französischen Kaiserreiches zurück. Der jetzige Zustand beruht auf einer Reihe neuerer Gesetze. Erst deren jüngstes, vom 7. Juli 1900, hat den Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht der Kinder vom siebten bis dreizehnten Jahre festgestellt. Bisher suchte man durch Belehrung, Belohnung und Verbot der Kinderarbeit den allgemeinen Schulbesuch herbeizuführen und erzielte damit langsam steigende, doch immer nicht ganz durchgreifende Erfolge. Noch nach den neuesten amtlichen Angaben entzogen sich dem Schulbesuche 8,21 von hundert Knaben und 10,24 von hundert Mädchen. Auch sonst wurde über unregelmäßigen Schulbesuch geklagt. Unentgeltlich ist der Unterricht in den Volksschulen, die in ausreichender Zahl zu erhalten die Gemeinden verpflichtet sind, nur für die Kinder der Armen, als welche etwa zwei Fünftel der Schülerzahl gelten. Neben den eigentlich öffentlichen Volksschulen (3096 mit etwa 520 000 Schülern), in denen kein Religionsunterricht erteilt wird, bestehen zahlreiche anerkannte Privat-, meist Kirchschulen (1448 mit etwa 227 000 Schülern, darunter etwa 550 katholische) bei (1900) 5103924 Bewohnern. Für Lehrerbildung sorgt der Staat (seit 1857) und außerdem in ihrem Bereiche die Stadt Amsterdam durch 7 sog. Kweekscholen (vierklassige Seminare) mit 539 Insassen und 97 Normallessen (Hilfskurse) mit 2131 männlichen, 2135 weiblichen Zöglingen. Die Analphabeten unter den Rekruten sind während des letzten Menschenalters von 18 auf 5 von hundert zusammengeschwunden.

Von der Parteien Gunst und Haß verwirrt, hat die Volksschule in Belgien es nicht zu der stetigen Entwickelung bringen können, die man an sich in dem dicht bevölkerten, wohlhabenden Lande erwarten möchte. Dem strengen Schulzwange sind Klerikale wie Liberale abgeneigt. Jene aber lassen auch die Kommunal- und Staatsschule nicht ohne Widerstreben hochkommen, da sie den Schulen der geistlichen Körperschaften den Boden entziehen würde. Das sorgfältig gearbeitete liberale Volksschulgesetz vom 1. Juli 1879 verlangte ohne Ausnahme Kommunalschulen in ausreichender Zahl für die schulfähige Jugend. Das klerikale vom 20. September 1884 ließ wieder sog. adoptierte Schulen zu, d. h. thatsächlich geistliche Anstalten, mit denen eine Gemeinde das Bedürfnis befriedigt findet. Das neueste Gesetz vom 15. September 1895 läßt es im wesentlichen dabei. Jedoch ist das entscheidende

Urteil nicht ohne weiteres den Gemeinden überlassen, und auch die adoptierten Schulen unterstehen einer gewissen Staatsaufsicht seitens der (80) Kantonalinspektoren. Infolge dieser Kämpfe sind von den 6608 anerkannten Volksschulen bei (1899) 6750000 Bewohnern nur 4354 eigentlich öffentliche, 2254 dagegen adoptierte Privatschulen. Der Schulbesuch ist mangelhaft und dauert, wie angegeben wird, in vielen Fällen nur 3 bis 4 Jahre. Die Zahl der schulbesuchenden Kinder beträgt nur 11,66 auf hundert Einwohner. Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes ist nicht allgemein vorgeschrieben. Doch werden die minder bemittelten Eltern vom Schulgelde befreit, und nur 10 von hundert Schülern bezahlen wirklich. Die Lehrerbildung besorgen 7 staatliche Écoles normales (342 Zöglinge) und 12 Écoles normales agréées (1011 Zöglinge), darunter eine kommunale, für Lehrer, sowie 6 staatliche Anstalten (313 Zöglinge) und 28 zugelassene Privatseminare, darunter ebenfalls ein kommunales, mit 1530 Zöglingen für Lehrerinnen. Die Zahl der Analphabeten unter den Rekruten (1840: 51, 1870: 29, 1880: 22 vom Hundert) betrug nach amtlicher Angabe 1895 noch 13 vom Hundert. Diese Angabe wurde aber von Gegnern des herrschenden Systemes als zu niedrig angefochten.

Das Großherzogtum Luxemburg hat durch das Schulgesetz von 1881 die allgemeine Schulpflicht für Kinder von 6—12 Jahren eingeführt und die öffentliche Volksschule als Gemeindeanstalt unter staatlicher Aufsicht organisiert. Der staatlichen Aufsichtsbehörde gehört zur Wahrnehmung der kirchlichen Interessen der fast ausschließlich katholischen Bevölkerung der Bischof an. Die 749 öffentlichen und 64 privaten Schulen mit etwa 500 Lehrern und fast ebenso vielen Lehrerinnen zählen gegen 30000 Schüler und Schülerinnen (bei 1900: 236453 Einwohnern etwa 13 vom Hundert). Für das vorschulpflichtige Alter arbeiten 17 besondere Anstalten; auch bestehen 504 Fortbildungsschulen.

Pyrenäische Halbinsel.

Mit erheblichen Schwierigkeiten ringt die Volksschule in den beiden Staaten der Pyrenäenhalbinsel. In Portugal schien bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts durch den Minister Marquis de Pombal nach der Vertreibung der Jesuiten (1758) ein neuer Tag anzubrechen. Doch kam es im Volksschulwesen nicht über die Gründung von 455 staatlichen Volksschulen hinaus. Im Jahre 1824 entschloß man sich zu neuem Anlaufe mit Hilfe des von England aus empfohlenen wechselseitigen Unterrichtes. Der Erfolg war gering. Ein erstes Unterrichtsgesetz erschien 1836; aber in den Wirren der Zeit blieb es fast unbeachtet. Erst 1844 kam ein wirksameres Schulgesetz (neuerdings eingeschärft durch Gesetz vom 18. März 1897) zu stande, das unentgeltliche obligatorische Volksschulen mit geprüften und womöglich seminarisch gebildeten Lehrern vorschrieb. Der eigentlichen obligatorischen Volksschule vom 6. bis 12. Lebensjahre sollen in Städten von

mehr als 4000 Einwohnern Fortbildungsschulen sich anschließen. Trotzdem werden noch heute 75 vom Hundert der Bevölkerung (5100000 Seelen) als Lesens und Schreibens unkundig bezeichnet. 1895 bestanden 3920 öffentliche und 1536 private Volksschulen. An jenen wirkten 2660 Lehrer und 1500 Lehrerinnen. Die öffentlichen Schulen zählten 130000 Schüler, 60000 Schülerinnen, die privaten 28000 Schüler, 30000 Schülerinnen, zusammen 158000 Knaben, 60000 Mädchen (218000) oder noch nicht 4½ von hundert Einwohnern. Dreijährige Normalschulen für Lehrer giebt es 4 und 1 für Lehrerinnen.

Ähnlich sind die Zustände in Spanien, wo noch um 1890 kaum 30 vom Hundert der Bevölkerung (1898: 18226040 mit Balearen und Kanaren) schreiben und lesen, 4 vom Hundert lesen, aber nicht schreiben, 66 weder lesen noch schreiben konnten. Nach dem Unterrichtsgesetze vom 8. September 1857, erneuert am 2. März 1891, soll jede Gemeinde von 500 Seelen ihre Volks-, jeder Ort von 1000 Einwohnern sogar eine höhere Volksschule haben. Wie weit das niedere Unterrichtswesen (Fomento) dem wirklich entspricht, ist aus den bekannt gewordenen statistischen Angaben nicht mit Sicherheit zu ersehen. Die Schulpflicht umfaßt die Kinder vom 6. bis 11. Lebensjahre. Klagen über bedauerlich geringen Stand der Volksbildung, schwachen Schulbesuch und traurige Lage der Lehrer erschallen laut und oft aus Spanien. Von den Einwohnern des Königreiches soll noch immer nicht die Hälfte lesen und schreiben können, Madrid unter 500000 noch 150000 Analphabeten zählen. Dagegen wird die Anzahl der Volksschulen auf 24529 öffentliche und 5576 private, die der Volksschüler auf 1900000 angegeben; ja nach einer anderen Schätzung, wonach der Besuch der privaten (kirchlichen) Schulen von 1880—1893 von 330000 auf 1455000 (!) gestiegen wäre, sogar auf 3100000. Ein königlicher Erlaß vom 23. September 1898 über die Seminare (Escuelas normales; bisher 50 für Lehrer mit 6200, 36 für Lehrerinnen mit 7200 Insassen) regelte neuerdings die Lehrerbildung.

Italien.

Mit etwas mehr, jedoch immer noch bescheidenem und betreffs der einzelnen Provinzen ungleichem Erfolge hat das junge Königreich Italien (1899: 31856675 Bewohner) des Volksschulwesens sich angenommen. Vor 1859 war diesem fast nur im österreichischen Lombardo-Venetien, in Piemont und Toskana eine durch manche Schwierigkeiten gehemmte, jedoch ernste Pflege zugewendet worden. Das neue Königreich beeilte sich, das sardinische Schulgesetz von 1849 durch Gesetz vom 13. November 1859 (Legge Casati; nach dem damaligen Unterrichtsminister genannt) auf den ganzen Umfang der Monarchie auszudehnen und ist seitdem bemüht gewesen, dessen Ansprüchen im Kampfe mit vielfachen Hindernissen Nachdruck zu geben. Neuere Gesetze, zuletzt das Regolamento generale per l'Istruzione elementare vom 9. Oktober 1895, bauten darauf weiter. Die gesetzliche Schulpflicht, zu-

nächst nur vom 6.—9. Lebensjahre, dauert seit 1895 bis zum 11. einschließlich; auch kann das Kind, wo das Minimum der Schulbildung nicht erreicht ist, fernere zwei Jahre in der Schule zurückbehalten werden. Neben der eigentlichen Volksschule bestehen oder sollen bestehen Sonntags- und Abendschulen (Scuole festive und Sc. serali), deren mindestens einjähriger Besuch für die der Volksschule entwachsenen Kinder gesetzlich vorgeschrieben ist. Der Religionsunterricht ist für die Gemeinden verbindlich, wenn die Hausväter ihn verlangen, sein Besuch seitens der einzelnen Kinder jedoch den Eltern freigestellt. Die Zahl der die Volksschule besuchenden Kinder betrug 1860 wenig über eine Million, 1893: 2300000, 1898: 2800000, d. h. etwa 9 vom Hundert der Bevölkerung. In diesem Durchschnittssatze vereinigen sich jedoch so verschiedene Posten wie 12 vom Hundert in Piemont, 11 in der Lombardei, 10 in Venetien einer- und 4—6 in ganz Süditalien und auf den Inseln andererseits. Die Zahl der Analphabeten unter den Rekruten des Heeres und der Flotte betrug 1898 noch 38 vom Hundert. — Für Heranbildung der Lehrer und der an Zahl auffällig überwiegenden Lehrerinnen sorgten 1895: 150 Seminare (Scuole normali), von denen 100 unmittelbar staatlich waren. In diesen Anstalten befanden sich neben 17000 weiblichen nur 1800 männliche Zöglinge.

Russisches Reich.

Die Geschichte des Volksschulwesens in Rußland zeigt während der Zeit der Leibeigenschaft nur partielle Versuche der Elementarbildung des Volkes. Peters des Großen „Zifferschulen" (1714) waren nicht von langer Dauer. Die Österreich entlehnte Felbigersche Ordnung Katharinas II. von 1786 legte rationellerweise vorerst den Grund zu städtischen Volksschulen, zu deren Versorgung auch ein Lehrerseminar eingerichtet wurde. Auch unter Alexander I. ging es langsam mit der Errichtung der durch die Gesetze von 1803 und 04 organisierten Kirchspielsschulen, deren sich anfangs bei der Begeisterung, die zu Beginn der Regierung herrschte, da und dort besonders Geistliche annahmen. Daß jenen Schulen als erster Zweck gesetzt wurde, auf die nächsthöhere Stufe, die Kreisschule, vorzubereiten, beweist, daß man auch jetzt noch eigentlich nur an Städte und große Dörfer dachte. Dies änderte sich unter Nikolaus I. (Gesetz von 1828) nicht wesentlich. Doch nahmen die Dorfschulen zu, so daß 1845 sogar ein Pensionsgesetz für Dorfschullehrer, freilich mit minimalen Sätzen, erlassen wurde. Neben dem Unterrichtsministerium sorgten seit 1830 und 32 die Ministerien der Domänen und der Apanagen für ihre Leibeigenen: — man brauchte Leute für Dorfschreiberposten und solche, die etwas von Landvermessen, vom Kurieren des Viehes u. s. w. verstanden. Das erstere zählte 1850: 2642 Schulen mit 139320 Schülern, das letztere 1853: 204 Schulen mit 7477 Schülern. Erst mit der Aufhebung der Leibeigenschaft (19. Februar 1861) unter der humanen Regierung Alexanders II. beginnt die systematische staatliche Fürsorge

für Elementarbildung des Volkes. Man zählte in deren Anfange (1863) im ganzen 30179 Volksschulen mit nur 632471 Schülern (554017 Knaben, 78454 Mädchen), die sich auf folgende Ministerien verteilten: Unterrichtsministerium 692 Schulen, Domänenministerium 5492, Apanagenministerium 2127, Ministerium des Innern 4961, von Geistlichen errichtete und geleitete 16907, diese mit 292659 Schülern. Dieser Zersplitterung machte das Ministerium A. Golownins (1861—66) durch das für die Volksschulen speziell erlassene Gesetz vom 14. Juli 1864 ein Ende, indem es möglichste Konzentration derselben im Unterrichtsministerium anordnete; zugleich fällt in diese Zeit die Errichtung der ersten Lehrerseminare, mit der übrigens 1863 das Kriegsministerium vorangegangen war. Die fruchtbarste Förderung des Volksschulwesens gehört dem Ministerium des Grafen Jm. A. Tolstoj an (14. April 1866 bis 18. April 1880), dank der aufgeklärten Fürsorge dieses Staatsmannes und der ungewöhnlich langen Dauer seiner Verwaltung. Er richtete 1869 die Volksschulinspektion ein und übergab die Pflege des Volksschulwesens den Landschaften und die Hut über sie dem „treuen Adel" (Gesetz vom 25. Mai 1874). Obwohl die Landschaften damit unzufrieden waren, daß sie die Aufsicht dem Staate überlassen mußten, und dem Minister als Reaktionär ihr Vertrauen entzogen, kann man doch nur mit höchster Anerkennung von den Opfern sprechen, die sie der Volksbildung gebracht haben. Wie weit die Konzentration gelungen war, zeigt die Statistik des Ministerialrates Popow von 1876, nach der es in den 60 Gouvernements des europäischen Rußlands 36813 Schulen mit 1565575 Schülern gab, von denen 31987 Schulen dem Unterrichtsministerium unterstanden, aber immer noch 2197 Schulen mit 194006 Schülern dem des Innern, andere anderen Ministerien angehörten. Graf Tolstoj war es auch, der zuerst ernstlich die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Erwägung zog. Unter dem Ministerium J. Deljanows (1882—98) stellte der Oberprokurator der hl. Synode Pobjedonoszew die Theorie auf, daß die russische Volksschule nur der russischen Kirche angehören könne, und erhielt durch einen erheblichen Staatsfonds die Möglichkeit, diese Theorie praktisch durchzuführen. So geben denn die statistischen Nachrichten über das Elementarschulwesen in Rußland für 1896 (russisch und deutsch: St. Petersburg 1898), der erste ernstliche offizielle Versuch einer Statistik für das ganze Reich, folgende Daten (S. 276): Bevölkerung 126368827 Einwohner, die Geschlechter fast zu gleichen Teilen. Gesamtzahl der Schulen 78724, der Lehrer 113984 (darunter 22879 Lehrerinnen), der Schüler 3801133 (2948274 Knaben, 831544 Mädchen). Seit 1863 hat sich also die Zahl der Schulen auf das Zweieinhalbfache, die der Schüler auf das Sechsfache vermehrt. Von der Gesamtzahl der Schulen stehen 32708 mit 69983 Lehrern und 2339934 Schülern unter dem Unterrichtsministerium, 34836 Schulen mit 29078 Lehrern und 1116492 Schülern (die letzteren zwei Daten werden übrigens als unvollständig bezeichnet, was natürlich auch auf die Gesamtangabe von Einfluß ist,) unter der hl. Synode, und neben einer verhältnis-

mäßig geringen Anzahl, 910, die unter der Verwaltung der Anstalten der Kaiserin Maria, der Philanthropischen Gesellschaft, dem Hof- und dem Domänenministerium, dem des Innern, der Finanzen, der Marine stehen, 10270 mit 13549 Lehrern und 301093 Schülern unter dem Kriegsministerium. Übrigens sind von den letzteren als eigentliche Elementarschulen nur 3352 mit 4837 Klassen, 732 Lehrern und 363 Lehrerinnen und 182452 Schülern (48720 weiblichen Geschlechts) bezeichnet (S. 272), wonach die übrigen auszuscheiden wären. Die vollständigsten, im Ministerium kontrollierten Daten liegen natürlich für das des Unterrichtes vor (Zusammenstellung S. 230); nur vom Amurgebiet giebt es lediglich die Zahl der Schulen an. Danach sind von 31594 Schulen dieses Ministeriums (einschließlich 1114 Sonntags-, Fortbildungs- und Wiederholungsklassen) 29199 einklassig, 1456 haben zwei, 531 (die Kreis- und Stadtschulen) drei und mehr Klassen. Auf Städte kommen 4042 Schulen (einschließlich 682 Kreis- und Stadtschulen), Dorfschulen sind 27553, unter diesen 2268 sog. Musterschulen des Ministeriums der Volksaufklärung, da sie besser dotiert und die Lehrer besser bezahlt sind. Vier Fünftel der Schulen sind gemischt: 26142, nur für Knaben sind 3840, nur für Mädchen 1612. Bei 1078 sind Konvikte eingerichtet, 889 von Landschaften, Gemeinden u. s. w., 168 vom Staat, 21 von Privaten unterhalten. Nur eine Unterrichtssprache haben 24467 Schulen, zwei, die Reichs- und die lokale Sprache, 6719. Der Konfession nach giebt es außer den der Staatskirche angehörigen 2580 protestantische, 158 katholische, 97 israelitische, 91 mohammedanische und 91 anderer Konfessionen. Unterhalten werden vom Staate 3094 Schulen mit 4368 Klassen, von den Landschaften, Gemeinden und Ständen 27373 mit 30125 Klassen, von Fabriken 219 mit 312 Klassen, von Privaten 254 mit 277 Klassen. Anstalten für die Lehrerbildung gab es 78; und zwar 10 Lehrerinstitute (für Lehrer an den Stadtschulen), 52 Seminare (staatliche) für Lehrer und 1 für Lehrerinnen, 9 Schulen für Lehrer und 3 für Lehrerinnen (diese landschaftlich, aber mit staatlichen Rechten) und 3 ständige pädagogische Kurse; 23 hatten vier, 51 drei, je 2 zwei und eine Klasse. Die Zahl der Zöglinge betrug 4867 männliches und 366 weibliches Geschlechtes, von denen 2589 und 158 in Internaten wohnten; 975 männliche und 84 weibliche absolvierten 1896 die Anstalt. Der Gesamtaufwand betrug 1495671 Rubel, wovon 1270860 auf den Staat, 181485 auf die Landschaften und 43328 auf Private kamen. Außerdem wurden an 38 Ortschaften mit 1150 Lehrern und Lehrerinnen pädagogische Kurse abgehalten.

Der Gesamtaufwand für das Volksschulwesen betrug 1896: 31180944 Rubel, nämlich: hl. Synode 4713570 Rubel, Kriegsministerium 2648321 Rubel, Unterrichtsministerium 23819053 Rubel. Bei den letzteren Daten, die dem offiziellen Berichte des Ministers entnommen wurden, sind die Stadt- und Kreisschulen (678) mit einbegriffen. Von den etwa 20000000 Rubel, die auf die anderen Elementarschulen kommen, trugen die Landschaften 7006590 (34,7 Prozent), die Land-

gemeinden 4703683 (23,2 Prozent), die Stadtgemeinden 3913570 (19,3 Prozent), der Staat 1370197 (6,7 Prozent) bei, während 2111813 Rubel (10,8 Prozent) aus Stiftungen flossen.

Aber wie langsam in geistigen Dingen, also auch in der Volksbildung, selbst bei größter Anstrengung von Staat und Gemeinden die Früchte reifen, zeigt die Tabelle über die Bildung der Rekruten im Jahre 1896 (S. 294 ff.). Bei einer Gesamtzahl von 277050 Mann waren 165795 Analphabeten d. h. 59 vom Hundert, und 85503 d. h. 30 vom Hundert konnten lesen und schreiben oder nur lesen. Nur 10 Prozent machten 1896 den Lehrgang von vier Wintern durch, fast 23 Prozent gingen früher ab. In den Gouvernements des Moskauer Lehrbezirks sinkt die Zahl der Analphabeten auf 35 und steigt die der Lesenden und Schreibenden auf 46. Gegen alle Erwartung steht es im Warschauer Lehrbezirke schlechter: 76 Analphabeten und 23 Lesende und Schreibende; auch der Kijewer zeigt nur 67 und 25. Günstiger steht es nur in ganz wenigen Gouvernements: im Gouvernement Jarosslaw 14 Analphabeten, im Gouvernement Moskau 17, im Gouvernement St. Petersburg 19, neben denen 60, 61 und 64 Lesende und Schreibende. Nur die baltischen Provinzen, in denen seit der Bauerverordnung von 1819 die Volksbildung schon fast drei Menschenalter her von den Pastoren und Baronen gepflegt worden ist, zeigen ein erfreuliches Bild: von 5552 Einberufenen erwiesen sich nur 261 d. h. 4,7 vom Hundert als Analphabeten und 4947 d. h. 81 vom Hundert konnten lesen und schreiben oder wenigstens lesen. Hier kamen 1896 auf 2386998 Einwohner 2694 Schulen, d. h. 1 Schule auf 886, und 137405 Schüler, d. h. 1 auf etwa 18 Einwohner, während im ganzen Kaiserreiche, die baltischen Provinzen eingerechnet, 1 Schule auf 1605 Einwohner und 1 Schüler auf etwas über 33 Einwohner kömmt.

Trotz der Ungunst der Lage und der sehr dünnen Bevölkerung (1897: 2555462 Bewohner auf einem Gebiete größer als ganz Preußen) zeigt auch das Großfürstentum Finnland im ganzen befriedigende Volksschulverhältnisse, zu denen besonders die Reform von 1866 durch Uno Cygnäus (1810—88) den Grund legte. Im Inneren des Landes überwiegen allerdings die fliegenden Notschulen, die etwa zwei Drittel der Kinder (180000 von 275000) versorgen. Eigentliche Analphabeten bei der Aushebung zum Heere giebt es kaum noch mehr als 2 vom Hundert. Für Lehrerbildung sorgen je ein Seminar für Lehrer und für Lehrerinnen und zwei Doppelanstalten für beide Geschlechter. Die Zahl der Lehrerinnen überwiegt. Ein neues Schulgesetz von 1897 ist bestimmt, einen weiteren wesentlichen Fortschritt, namentlich durch Fixierung der ländlichen Schulen, anzubahnen.

Die Staaten der Balkanhalbinsel.

Auch in der Türkei ist ein gewisser Eifer für das niedere Schulwesen erwacht. Den Schulgesetzen von 1847 und 1869 folgte der Erlaß vom 15. Eilül

(September) 1888. Wenn die Angabe richtig ist, daß im letzten Menschenalter die Zahl der Elementarschulen von 5000 auf 25000 und die Zahl der Schüler sogar auf 1200000 gestiegen ist, so verdient das bei einer Bevölkerung von kaum 6000000 Seelen alle Beachtung. Doch geht man wohl nicht fehl in der Annahme, daß in dieser Zahl das gesamte religiöse, mohammedanische Unterrichtswesen nicht bloß enthalten, sondern der Hauptfaktor ist. An allgemein bildenden Unterricht wie in europäischen Volksschulen wird bei den meisten dieser Schulen nicht zu denken sein. — Privatschulen, besonders Kirchschulen unter der christlichen Bevölkerung bestehen hie und da, vorzugsweise in Städten. Aber es fehlt Zusammenhang und geregelter Betrieb.

Griechenland hat bald nach seiner Konstituierung als Königreich im Jahre 1834 den Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht und des unentgeltlichen Unterrichtes vom 5.—12. Jahre gesetzlich festgestellt. Aber es ist auch nach dem neuen Volksschulgesetze vom 27. Mai 1895 noch weit davon entfernt, ihn wirklich durchzuführen. Man schätzt die Zahl der Analphabeten unter der männlichen Bevölkerung über 7 Jahre auf 60, unter der weiblichen auf fast 90 vom Hundert. Man zählte 1895 etwa 3000 Volks- und Mittelschulen mit 4000 Lehrern und Lehrerinnen, die 230000 Schüler und Schülerinnen, diese sehr in der Minderzahl, unterrichteten, was kaum 10 vom Hundert der Volkszahl (1896: 2433800) ausmacht. Vier staatliche Anstalten (Didaskaleia) dienen der Lehrerbildung, zwei von der Gesellschaft der Unterrichtsfreunde unterhaltene Privatanstalten der Lehrerinnenbildung.

Auch im Königreiche Serbien ist der Schulbesuch für alle Kinder von 6 bis 11 Jahren gesetzlich (neuestes Gesetz vom 26. Juli 1898) geboten und jede Gemeinde von mindestens 200 Steuerzahlern verpflichtet eine Volksschule zu halten. Allein in der Ausführung steht man noch mehr zurück. Bei 2314153 (1900: 2493770) Bewohnern gab es thatsächlich 1895 nur etwa 800 Knaben- und gegen 100 Mädchenschulen mit 910 Lehrern, 570 Lehrerinnen, ungefähr 68000 Schülern und 10000 Schülerinnen. Für Lehrerbildung sorgt ein Seminar zu Belgrad.

Etwas rascher hat das Fürstentum Bulgarien sich aufgeschwungen, das 1896 bei 3300000 (1900: 3710000) Seelen 4585 Volksschulen (darunter 718 Knaben-, 118 Mädchenschulen, die übrigen gemischt) zählte, von denen 3196 bulgarisch und kommunal, 1288 türkisch-tatarisch und privat waren. In diesen Schulen unterrichteten 6851 Lehrer und 1422 Lehrerinnen, zusammen 8273 Lehrende (6533 an den kommunalen, 1428 an den türkischen Privatschulen), 246411 Knaben, 101194 Mädchen (zusammen 347605). Allgemeine Schulpflicht ist bereits 1885 für die Kinder von 6—12 Jahren ausgesprochen. Doch wird über unregelmäßigen Schulbesuch geklagt. Die reichlich 10 vom Hundert der Bevölkerung, die als schulbesuchend bezeichnet werden, scheinen demnach mehr das Soll als das Ist des Volksschulbestandes zu bezeichnen. Daß nach der Zählung von 1893 noch 84 vom Hundert der erwachsenen

Bevölkerung Schreibens und Lesens unkundig waren, ist aus der Geschichte des Landes verständlich. An der Bildung der Lehrer arbeiten 5 Anstalten, an der der Lehrerinnen 2 Gymnasien. Alle 7 Anstalten zählen 1412 männliche, 870 weibliche Zöglinge.

Das befreite Kreta hat soeben erst die allgemeine Schulpflicht (6.—12. Lebensjahr) und die Pflicht der Gemeinden zur Gründung von Volksschulen gesetzlich ausgesprochen. Doch bestanden angeblich bereits vor der Befreiung unter den etwa 300 000 Einwohnern 480 niedere Schulen, also eine auf 625 Seelen, was der äußeren Zahl nach für das Bedürfnis ausreichen würde.

Im Königreiche Rumänien (1900: 5912520 Bewohner) galt durch das Schulgesetz von 1864 allgemeine Schulpflicht vom 8.—12. Jahre; sie ist durch das neue Schulgesetz vom 30. April 1896 auf die Zeit vom 7.—14. Jahre ausgedehnt worden. Die Folge scheint ein rasches Wachstum der Volksschule zu sein. Die Zahl der Volksschulen wird auf 4346 mit 3256 Lehrern, 830 Lehrerinnen und 663000 Schulkinder (in erheblicher Überzahl Knaben) angegeben. Der Lehrerbildung (getrennt für Land- und für Stadtschulen) dienen 9 fünfklassige Normalschulen, darunter 3 für weibliche Zöglinge.

Australien.

In den seit 1900 zu einem Bunde zusammengefaßten Gebieten des festländischen Australien: Neusüdwales, Viktoria, Queensland, Westaustralien, Südaustralien, der Insel Tasmanien und der Doppelinsel Neuseeland ist nach britischem Muster neuerdings für das Volksschulwesen viel geschehen. Der Schulbesuch ist in den einzelnen Ländern verschieden (vom 6.—12. oder 14. Jahre) begrenzt, aber allgemein gesetzlich vorgeschrieben, wenn auch noch nicht überall regelrecht durchgeführt. Jede Gemeinde oder Distrikt hat ein School Board, jedes Land seine Superintendancy für die Volksschulen. Der Unterricht ist meist unentgeltlich. Im Jahre 1895 zählte man bei 4300000 Einwohnern unter fast 7000 Lehrern und 9000 Lehrerinnen in den 9500 öffentlichen und staatlich unterstützten Volksschulen gegen 852000 Schüler und Schülerinnen, was den auffällig hohen Satz von 20 Prozent bedeutet; um so auffälliger, da noch außerdem kirchliche und andere Privatschulen mit mehr als 100000 Zöglingen bestehen sollen.

Die australische Inselwelt ist das sozusagen klassische Gebiet der christlichen Missionsschulen, die einen wesentlichen, vielleicht den wesentlichsten Teil der löblichen Arbeiten der Missionsvereine zur Ausbreitung christlicher Kultur in der Heidenwelt ausmachen. Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Missionsschulen dem vollen Begriffe der Volksschule sich nur sehr allmählich nähern können. Wirklich nahe gekommen sind sie ihm bis jetzt erst an einzelnen Punkten und in engeren Grenzen wie z. B. auf den Hawaïinseln, wo von der Gesamtzahl der übrigens an Zahl stetig abnehmenden Ureinwohner, der Kanaken, und der

Mischlinge (gegenwärtig zusammen noch etwa 50000) an 7000, also 14 vom Hundert, im Schulalter von 6.—14. Jahre die Volksschulen besuchen, um dort zu zwei Dritteln englisch, zu einem Drittel hawaïsch unterrichtet zu werden. Mit den vorwaltenden evangelischen und katholischen Missionsgesellschaften wirkt auf diesem Gebiete die einheimische Regierung in einer aus der Ferne schwer zu beurteilenden Weise zusammen.

Afrika.

Von Algerien und Tunis war schon im Anschluß an Frankreich die Rede. Wie dort der französische, so wird nach und nach der englische Einfluß in Ägypten der Volksbildung zu gute kommen. Doch wird ebenso das Zusammenwirken mit den mohammedanischen Koränschulen wie der Wettbewerb mit ihnen für europäisch geartete Anstalten große Schwierigkeiten bereiten. Zur Zeit kann von Volksschulwesen im Nillande in unserem Sinne noch nicht die Rede sein.

Davon zu sprechen berechtigen ebensowenig die über den Erdteil dünn ausgesäten Missionsschulen und die wenigen Regierungsschulen, so ehrenwert diese Ansätze übrigens sind, in den noch unentwickelten Kolonien. Von beiden Arten befinden sich bereits einige Anstalten auch in den jungen deutschen Kolonien.

Selbst im dichter besiedelten Süden, im Kaplande, der Kolonie Natal, dem Oranjefreistaat und der Südafrikanischen Republik (Transvaal) bestehen nur dürftige Anfänge des öffentlichen Volksschulwesens. In dem am frühesten und besten organisierten Kaplande besuchten 1895 erst etwa 100000 Kinder (d. i. 6,25 vom Hundert der Volkszahl: 1600000) öffentliche und subventionierte Volksschulen. Hatte man in den beiden Freistaaten (Transvaal: Gesetz vom 2. Juni 1892) soeben angefangen, etwas mehr Nachdruck auf diesen Teil des Staatslebens zu legen, so werden leider die kriegerischen Wirren der letzten Jahre eher Rückgang als Fortschritt zur unmittelbaren Folge haben. Übrigens findet gerade in diesen Gebieten das öffentliche Schulwesen wirksame Ergänzung einerseits durch die zahlreich vertretenen Missionsgesellschaften und andererseits in der ehrenwerten altniederländischen und reformierten Tradition, nach der man durch häuslichen Unterricht oder private Veranstaltungen in engeren Kreisen wenigstens notdürftig zu ersetzen weiß, was am geordneten öffentlichen Schulwesen noch mangelt.

Asien.

Von den anerkennenswerten Maßregeln der britischen Regentschaft zur Anbahnung eines geordneten Volksschulwesens in Ostindien ist oben unter Großbritannien berichtet worden.

Im übrigen kann von Volksschulen auf dem Festlande des gewaltigen Erdteiles kaum die Rede sein. Die mohammedanischen Koranschulen und die

kümmerlichen Anstalten der christlichen Minderheiten in Kleinasien, Armenien, Syrien können nur als entfernte Analoga für die europäische Volksschule gelten. Auch den in den übrigen Kolonialgebieten und bis zum letzten blutigen Aufstande am Ostrande des großen chinesischen Reiches fortschreitenden christlichen Missionsschulen fehlen für den Begriff der Volksschule die Merkmale der Volkstümlichkeit und der Allgemeinheit. — Noch entfernter ist die Analogie mit dem verwickelten Prüfungswesen in China, zumal da die Vorbereitung auf die zahlreichen Staatsprüfungen fast ganz der privaten Bemühung überlassen ist.

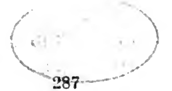
Auch die hinterindische Inselflur entbehrt sowohl im niederländischen Sundareiche, abgesehen von geringen Anfängen auf Java, wie auf den bis 1899 spanischen, jetzt nordamerikanischen Philippinen jedes durchgreifend geordneten Volksschulwesens.

Eine merkwürdige Ausnahme macht innerhalb der außerchristlichen Welt hierin, wie in so mancher anderen Hinsicht, das ostasiatische Inselreich Japan. Dort besteht seit 1871 und besonders seit Erlaß des Volksschulgesetzes von 1891 unter einem eigenen, nach europäischem Muster eingerichteten Unterrichtsministerium eine allgemeine Schulorganisation, die auf der allgemeinen Schulpflicht der Kinder vom sechsten bis vierzehnten Lebensjahre beruht und nach neueren statistischen Angaben (1897) bereits gegen 9 vom Hundert der Bevölkerung, d. i. unter (1899) 43770714 Bewohnern, 3500000 Kinder, davon zwei Drittel Mädchen und nur ein Drittel Knaben, in den Volksschulen vereinigt. Man schätzt diese wirklichen Schulbesucher auf etwa 75 vom Hundert sämtlicher Schulpflichtiger. Der Ausfall ist besonders durch den mangelhaften Schulbesuch der Landbevölkerung verursacht. Die japanischen Volksschulen sind seit 1891 in eine niedere Stufe (6.—10. Jahr) und eine höhere (10.—14.; mit Unterricht im Englischen) gegliedert. Regelrechter, fortlaufender Schulbesuch scheint bis jetzt nur für die Unterstufe ziemlich wirksam durchgesetzt zu sein. Für Lehrerbildung sorgen 50 Seminare mit 638 Lehrern und 5800 Zöglingen, unter denen 13,6 von hundert weiblich. Aus dem Stande der Seminarlehrer gehen zumeist die staatlichen Schulinspektoren hervor. An den etwa 25000 Volksschulen wirken gegen 60000 Lehrer und fast 5000 Lehrerinnen. Das sind für ein so junges Schulwesen, wenn auch zu seiner vollen Ausbildung immerhin noch mancher Schritt zu thun bleibt, höchst achtungswerte Leistungen.

Amerika.

Unter den außereuropäischen Erdteilen ragt Amerika durch seinen Reichtum an Schulen, auch an Volksschulen, hervor und kommt dem europäischen Mutterlande am nächsten. Allerdings können nur die Vereinigten Staaten von Nordamerika und der Osten des britischen Dominiums Kanada den älteren europäischen Kulturstaaten sich wirklich in dieser Hinsicht an die Seite stellen.

Süd- und Mittelamerika, das portugiesische Brasilien und die übrigen



Freistaaten mit spanischer Bevölkerung, sind der ersten Schwierigkeiten der Durchführung ihrer zumeist europäischen Mustern nachgebildeten Schulgesetze noch nicht Herr geworden. Einen nachhaltigen Anstoß gab für das Volksbildungswesen zuerst der südamerikanische Unterrichtskongreß zu Buenos Aires (April 1882), dem allerdings Chile bereits durch Organisation des Lehrerbildungswesens im europäischen Sinne vorangegangen war. Außer Chile hat namentlich Argentinien (Gesetz über die allgemeine Schulpflicht vom 6.—14. Lebensjahre vom 28. Juni 1885) im letzten Menschenalter erhebliche Anstrengungen zur Besserung seiner Schulzustände und besonders auch zur Heranbildung von Lehrern gemacht. Indes scheinen selbst diese beiden Staaten es noch kaum zum Volksschulbesuch eines Zehntels der Bevölkerung gebracht zu haben. In Mexiko sprach das Unterrichtsgesetz vom 19. Mai 1896 die allgemeine Schulpflicht vom 6.—12. Jahre aus. Die Volksschule beginnt auf dieser Grundlage zu erstarken.

Kanada wetteifert in seinen höher kultivierten und dichter bevölkerten östlichen Teilen mit dem britischen Mutterlande wie mit den benachbarten Staaten der nordamerikanischen Union. Aber die Verhältnisse setzen einer strengeren Schulordnung manche Hindernisse entgegen, so daß doch bis in die neueste Zeit wirklich regelmäßiger Schulbesuch bei wenig mehr als der Hälfte der Kinder im Schulalter durchgesetzt werden konnte. Immerhin ist das Schulwesen dort mit etwa 16500 öffentlichen und 900 privaten, meist kirchlichen Schulen, 25000 Lehrenden und (bei einer Bevölkerung von 1899: 5248315 Seelen) 800000 eingeschriebenen Schülern in erfreulichem Emporstreben.

Reich und in mancher Hinsicht glänzend entwickelt ist das Volksschulwesen der Vereinigten Staaten von Nordamerika. Reges Interesse für die Jugendbildung brachten die ersten Ansiedler der Neuenglandstaaten, die protestantischen Dissenters, im 17. Jahrhunderte bereits aus der Heimat mit. Im Jahre 1647 bestimmte ein Gesetz in Massachusetts, daß jede Gemeinde von 50 Familien einen Lehrer für Schreiben und Lesen, jede solche von 100 Haushaltungen eine ordentliche Grammar School haben sollte. Noch heute unterscheidet man diese beiden Stufen; nur daß die Grammar School, ursprünglich Lateinschule, nicht mehr ohne weiteres fremdsprachlichen Unterricht, zumal als Pflichtfach, voraussetzt. In Städten umfaßt meist die Common School eine Primary School, d. i. die vier unteren, und eine Grammar School, d. i. die vier oberen Jahrgänge der Volksschule. An manchen Orten krönt eine sogen. High School, deren Programm in verschiedenen Staaten stark variiert, das Gebäude.

Bis über Mitte des 19. Jahrhunderts trat die Union als solche für das Schulwesen nur dadurch ein, daß sie bei verschiedenen Anläßen und auf verschiedenen Wegen die Staaten mit Mitteln für die Pflege der Schulen versah. So beschloß 1785 und 1787 der Kongreß, daß der sechsunddreißigste Teil aller Staatsländereien in den Staaten und überdies in allen neuen Territorien der sechzehnte

Teil der Bodenfläche unmittelbar oder mittelbar für Schulzwecke verwertet werden sollten; 1835 fand der Kongreß sich in der Lage, 26⅔ Millionen Dollars an Überschüssen der Bundesfinanzen den Staaten als Depositum für gemeinnützige Zwecke anzuvertrauen. Die nach Verhältnis verteilte Summe (Union State Deposit Fund) wurde in einer Reihe von Staaten für das Unterrichtswesen ausgesetzt und bildet den Grundstock der teilweise sehr reich ausgestatteten staatlichen Schulkassen. Durch die Agriculture College act von 1862 kam dazu noch eine erhebliche Landbewilligung zur Gründung landwirtschaftlicher Unterrichtsanstalten. Darüber hinaus kümmerte die Bundesregierung sich nicht um das Schulwesen der einzelnen Staaten. Die Folge war große Buntscheckigkeit in dessen Entwickelung. In den sklavenhaltenden Südstaaten wurde besonders nicht nur jede Beschulung der Farbigen grundsätzlich abgelehnt, sondern auch die der weißen Bevölkerung äußerst lässig betrieben. Andererseits erklären sich aus dem halb familiären, halb weltlich gemeindlichen Ursprunge der amerikanischen Volksschule gewisse durchgehende Grundzüge, die dieser eignen; namentlich die nicht auf die Fälle des Bedürfnisses beschränkte, sondern selbst in den größeren Städten vorwaltende Gemeinsamkeit des Unterrichtes für Knaben und Mädchen, das sogen. System der „Coeducation", sodann bei Festhaltung des allgemein christlichen Charakters, der sich z. B. in der Eröffnung des Unterrichtes durch Verlesung eines Bibelabschnittes an jedem Morgen ausspricht, der Ausschluß jedes Religionsunterrichtes im Sinne einer bestimmten Kirche oder sonstigen religiösen Gesellschaft (Non-sectarianism) und die vollständige Unentgeltlichkeit des Schulunterrichtes.

Regeres Leben kam in die pädagogischen Bestrebungen der Unionsstaaten nicht ohne Mitwirkung europäischer Einflüsse und Vorbilder etwa seit 1830. Die Staaten New York (Gedeon Howley) und Massachusetts gingen mit rühmlichem Eifer voran. Besonders folgenreich wurde das Vorbild von Massachusetts, wo 1837 ein allerdings nur beratendes, aber in seiner Wirksamkeit sehr fruchtbares Board of Education errichtet ward, dessen erster Sekretär Horace Mann (1796—1859) bald der belebende Mittelpunkt der Schulbewegung in der Union ward. In seinem Geiste wirkte ferner Henry Barnard (1811—1900) in Connecticut und Rhode Island als praktischer Staats- und Schulmann wie als pädagogischer Schriftsteller (American Journal of Education seit 1856). Ihm und seinen Gesinnungsgenossen, besonders der National Association for Education (1866), gelang es endlich 1867, die Gründung eines National Board of Education am Sitze der Bundesregierung durchzusetzen, dem Henry Barnard bis 1870 als erster Commissioner vorstand. Diesem Zentralinstitute steht keinerlei Exekutive zu. Seine Wirksamkeit beschränkt sich auf Sammlung und Herausgabe statistischer Angaben über das Unterrichtswesen im Bundesgebiete durch den jährlichen Report of the Commissioner of the Board of Education, sowie

auf Beobachtung, Sammlung, Veröffentlichung und Verbreitung alles dessen, was die einzelnen Staaten in der Sorge für das Schulwesen fördern kann. Doch hat das großartig angelegte pädagogische Weltarchiv zu Washington unter Barnard, John Eaton (1870—86), Nathaniel Dawson (1886—89) und William Torrey Harris (seit 1889) bereits erhebliche Fortschritte in Amerika durch seinen mittelbaren Einfluß bewirkt.

Nach dem erreichten Standpunkte der Gegenwart nennt der französische Schulstatistiker E. Levasseur die Vereinigten Staaten das Land der Welt, in dem das Volksschulwesen am weitesten entwickelt sei. In der That treten uns dort gewaltige Zahlen, absolut wie relativ genommen, entgegen. Bei (1900) 76303387 Bewohnern waren in die Listen der niederen Schulen beinahe 15900000 Besucher (Public schools 14600000, Private schools 1300000) eingetragen; d. h. mehr als 20 vom Hundert. Das ist wohl nur dadurch erklärlich, daß dabei weder nach unten, noch nach oben die Grenzen der Jahre innegehalten sind, die man in Deutschland zum Schulalter zählt (6—14). Das Schulalter rechnet man vielmehr für alle Schulen in Nordamerika meist von fünf bis zu achtzehn Jahren. Jedesfalls bezeugt diese Zahl eine Geneigtheit der Bevölkerung zum Schulbesuche, wie sie kaum anderswo übertroffen wird; zumal, wenn man bedenkt, daß allgemeine Schulpflicht nicht allgemein, sondern nur in 30 Staaten (von 45), 1 Territorium (von 5 außer Hawaï) und dem Distrikte Columbia (Washington), gesetzlich besteht. Auch beschränkt diese Schulpflicht, wo das Gesetz sie vorschreibt, sich für Kinder von sechs bis vierzehn Jahren zumeist auf eine bestimmte Zahl von Tagen im Jahre (von 72 bis 192, durchschnittlich 142). Daraus erhellt, daß man die amerikanischen Zustände auch auf diesem Gebiete nicht ohne weiteres mit europäischen und namentlich deutschen in Vergleich stellen kann. — In 242390 Volksschulen für die weiße Bevölkerung unterrichtete 1899 eine Lehrerschaft von 131750 Lehrern und 277443 Lehrerinnen. Diesem Verhältnisse der Geschlechter entsprechend waren und sind auch die Seminare (Normal oder Training Schools) überwiegend von weiblichen Zöglingen besucht. Die Zahl der eigentlichen Lehrerbildungsanstalten, als deren älteste Lexington (Massachusets, 1839) gilt, wird auf 138 öffentliche und 46 private angegeben, die Zahl der Besucher auf reichlich 12000 männliche und 22000 weibliche. Aber, wie diese Institute außerdem noch über 20000 Zöglinge zählen, die sie nur der allgemeinen Bildung wegen, nicht als Berufsschulen für den Lehrstand benutzen, so beschäftigen sich viele andere höhere Lehranstalten von allgemeiner Tendenz (Colleges, High Schools, Academies) nebenbei mit Lehrerbildung.

Weit zurück steht in Nordamerika bisher noch die unterrichtliche Versorgung der Farbigen. Das Wenige, was für die immer mehr zusammenschmelzenden Indianerstämme hat geschehen können, fällt fast geradezu unter den Begriff des Missionsschulwesens. Aber auch für die etwa 6500000 Neger fehlt noch viel an durchgreifender Fürsorge. Einzelne Gesellschaften, wie die American

Missionary Association (seit 1846), einzelne Wohlthäter, wie George Peabody (1867), Staatsmänner, wie Präsident James Abraham Garfield (1881) und Fr. Blair (1882), sind in philanthropischem Wohlwollen für diese Vernachlässigten eingetreten. Aber nur allmählich ist die große Aufgabe gefördert worden; und noch vor wenigen Jahren schätzte man, daß kaum die Hälfte der farbigen Kinder die Wohlthat eines Schulbesuches genoß, der überdies auch bei dieser Hälfte auf die bescheidene Minimaldauer der gesetzlichen oder herkömmlichen Schultage während weniger Jahre sich zu beschränken pflegte. Auf diesem Felde bleibt also noch immer viel zu thun.

Daß neben der öffentlichen Schule auch viele Privatschulen der zahlreichen religiösen Gesellschaften arbeiten, ist bei der Lage der Dinge in Nordamerika von vornherein zu erwarten. Das öffentliche Recht setzt dem selbstverständlich keinerlei Hindernisse entgegen. Man rechnete 1895 auf sie etwa zwei Millionen Schüler und Schülerinnen. Indes haben die protestantischen Denominationen sich meist in den Non sectarian-Character der öffentlichen Schule gefunden. Dagegen pflegt die katholische Kirche ihr konfessionelles Schulwesen mit Eifer; und von dieser Seite wird seit mehr als fünfzig Jahren immer wieder der Anspruch erhoben, daß ihre kirchlichen Parochialschulen an den staatlichen Benefizien beteiligt und damit in gewisser Weise als öffentliche, adoptierte Schulen, wie z. B. in Großbritannien, anerkannt werden sollen. Bis daher haben jedoch diese Bemühungen noch keinen Erfolg gehabt; und selbst der von einigen Wortführern angestrebte Mittelweg, die öffentliche Schule durch lehrplanmäßigen kirchlichen Religionsunterricht, von Priestern erteilt, zu ergänzen, hat wohl nicht mehr Aussicht auf Verwirklichung.

Als merkwürdige Eigentümlichkeit des nordamerikanischen Schulwesens, die sich nicht auf die Primary Schools und Grammar Schools beschränkt, ist das bereits gestreifte System der Coeducation, d. h. des gemeinsamen Unterrichtes für Knaben und Mädchen, hervorzuheben. Auch in Europa, besonders unter den germanischen und protestantischen Völkern, gilt diese Einrichtung für einfache ländliche Schulen und für Unterklassen reicher gegliederter Anstalten als zulässig und ist innerhalb dieser Grenzen weit verbreitet. Man strebt dagegen die Trennung der Geschlechter an, wo die äußeren Verhältnisse sie irgend gestatten. In Amerika bevorzugt man den gemeinsamen Unterricht auch da, wo die Trennung ohne Schwierigkeit durchführbar ist. Man findet unter Berufung auf die Analogie des Familienlebens diese Art der Schulerziehung natürlich, vom staatlichen Standpunkte aus gerecht, einfach, sparsam und daher zweckmäßig, für geistige und gemütliche Entwickelung der beiderseitigen Jugend wohlthätig und ersprießlich. Man glaubt die Erfahrung für sich zu haben, daß der tägliche, unbefangene Verkehr den geschlechtlichen Reiz eher abstumpfe und zurückhalte, als wecke und schärfe, und daß Knaben und Mädchen bei gemeinsamem Schulbesuche einander weit mehr zum Guten als zum Schlimmen gegenseitig zu beeinflussen pflegen. An warnenden Stimmen hat

es auch in Amerika nicht ganz gefehlt. Sie sind aber weniger von weiblicher als von männlicher Seite, und hier weniger von Pädagogen als von Ärzten ausgegangen. Auch gelten die erhobenen Bedenken zumeist mehr der Coeducation auf den höheren Unterrichtsstufen, als in der eigentlichen Volksschule. Sie haben überdies bisher nicht vermocht, die nationale Gewohnheit irgend merklich zu erschüttern. In 32 (von 45) Staaten sind sämtliche Schulen bis auf die Colleges und Universities, in die übrigens auch die Vereinigung der Geschlechter vielfach eingedrungen ist, für beide Geschlechter gemeinsam. Auch in den übrigen Staaten und Gebieten überwiegt die Coeducation, wenngleich dort Ausnahmen bestehen; Ausnahmen, die fast ganz auf die großen Städte wie New York, Brooklyn, Boston, Baltimore, Washington sich beschränken. Einige andere Städte (4) trennen die Geschlechter erst in den High Schools oder beschränken (z. B. San Francisco) den gemeinsamen Schulbesuch auf die Unterstufe der ersten vier Schuljahre (Primary School). Insgesamt folgen danach mehr als 90 vom Hundert der von Staat und Gemeinden unterhaltenen Schulen dem amerikanischen Systeme. Man kann dies als etwas echt Amerikanisches hinnehmen und vorsichtig beurteilen, ohne die vorgebrachten Gründe als allgemein giltig und durchschlagend anzuerkennen. In der alten Welt haben bisher nur einzelne Stimmen, diese freilich öfter mit Wärme und Entschiedenheit, für die Coeducation als Grundsatz sich erhoben.

Zur Pariser Weltausstellung von 1900 erschien halbamtlich eine ganze Reihe von Monographies on Education in the United States (edited by N. M. Murray). Das dritte dieser Hefte giebt eine treffliche kurze Übersicht des verdienten und sachkundigen United States Commissioners of Education William T. Harris über das Volksschulwesen (Elementary Education).

So ist die Volksschule durch manche Hindernisse im 19. Jahrhunderte zu einer Großmacht im Leben der zivilisierten Welt emporgediehen. Aber noch steht sie im Werden und ist kaum da, wo sie den günstigsten Boden fand, bis zum Beharrungszustande und zur vollen Reife gelangt. Man hat nach einander das 18. und das 19. Jahrhundert das pädagogische genannt. Das eine wie das andere mit einigem Rechte. Nach allen Anzeichen wird erst das 20. Jahrhundert diesen Ehrennamen vollauf verdienen.

Das technische Schulwesen.

Das technische Schulwesen Deutschlands und der benachbarten Staaten hat sich, wie ihre Industrie, unter Schwankungen aller Art vielgestaltig und nicht immer planvoll entwickelt. Je nach der Lage der gewerblichen Verhältnisse entschlossen sich Staaten, Städte oder Privatunternehmer zur Gründung und Förderung oder zur Aufhebung entsprechender Lehranstalten. Eine stetige Entwickelung fast konservativen Charakters, wie sie die allgemein bildenden Anstalten wegen der nur langsam erfolgenden Umgestaltungen des Begriffs der allgemeinen Bildung haben, war bei den gewerblichen Schulen nicht zu erwarten, denn alle Unstetigkeiten des industriellen Lebens spiegelten sich in ihrer Entwickelung wieder. Die Dampfkraft, physikalische und chemische Entdeckungen und Erfindungen, Bedürfnisse des Verkehrs- und Kriegswesens schufen neue Industrien, und die umgestaltende Elektrotechnik zeigt uns jetzt, welcher Art solche Umwälzungen waren. Um so schwieriger ist es, auf einem geringen Raume einen ausreichenden Überblick zu geben, besonders wenn, wie es leider der Fall ist, eine zusammenhängende Darstellung noch fehlt. Über die sehr zersplitterte Litteratur soll besonders berichtet werden. Am besten läßt sich noch über Preußen Zusammenhängendes geben. Mit diesem Staate möge daher begonnen werden, ohne daß wir ihn damit als vorbildlich hinstellen wollen.

Preußen.

Die erste Bergwerksdampfmaschine des Kontinents wurde am Ende der achtziger Jahre des 18. Jahrhunderts im Kupferreviere von Hettstadt aufgestellt, 1790 folgte die Zeche Vollmond bei Bochum. Der bahnbrechende Friedrich Harkort schuf seit 1819 Maschinenfabriken, baute 1821 die Maschine der Zeche Trappe bei Hagen, der er 1829 die erste deutsche Pferdebahn für Kohlentransporte gab, er gründete seit 1829 im Kohlenreviere Hochöfen, führte den Puddel- und Walzprozeß aus England ein und legte den Grund zur rheinisch-westfälischen Großindustrie. Er verlangte unausgesetzt gewerbliche Schulen. Gleichzeitig besaß Preußen

in dem (1781 zu Cleve geborenen, 1801 in den Staatsdienst eingetretenen) Oberfinanzrat Peter Christian Wilhelm Beuth einen Staatsmann, der das neue Zeitalter, in dem Kohle, Dampf und Eisen die Herrschaft übernehmen sollten, mit seltenem Scharfblick voraussah. Er erkannte klar, daß die Wasserbetriebe der Kleinindustrie in unseren Gebirgsthälern bald einer gewaltigen Großindustrie gegenüberstehen würden. Um aber Preußen zu einem Industriestaate zu machen, der mit England in den Wettbewerb eintreten könnte, wollte er vor allem Ingenieure, Techniker und Handwerker durch neu zu schaffende Fachschulen heranbilden.

In England zwar hielt man solche Anstalten, von freiwillig zu besuchenden Zeichenschulen abgesehen, für überflüssig, man huldigte dort dem Grundsatze, der Ingenieur könnte sich nur aus der Praxis heraus entwickeln; und in Frankreich, wo unter Ludwig XIV. die Industrie gewissermaßen auf Staatskommando entstanden war, hatte die Republik im Jahre 1794 nicht etwa niedere Fachschulen, sondern neben einigen bestehenden Fortbildungsschulen nur eine technische Hochschule, die berühmte Ecole Polytechnique geschaffen, die allerdings mit Monge, dem wissenschaftlichen Begründer der darstellenden Geometrie, in ihrer Art Hervorragendes leistete. Beuth erkannte von vornherein, daß weder die Praxis allein, noch die Hochschule allein ausreichen würde, geeignete Kräfte heranzuziehen. Nicht nur wissenschaftlich gebildete Großindustrielle und Ingenieure ersten Ranges waren nötig, sondern auch Leiter mittlerer und kleinerer Betriebe, Werkstättenvorsteher und Werkmeister, Hilfskonstrukteure und Zeichner, vor allem aber geschulte Handwerker. Die Gliederung in Hochschulen, mittlere und niedere Fachschulen, gewerbliche Fortbildungsschulen schwebte also dem weitblickenden Manne schon damals vor. Schwer aber war es, in dem durch die Napoleonischen Kriege ausgesogenen Lande Gelder für die Verwirklichung solcher Pläne flüssig zu machen. Jedoch Beuths Einfluß wuchs, er wurde 1821 Mitglied des Staatsrats und 1828 Direktor der Abteilung für Handel und Gewerbe im Finanzministerium (Minister C. v. Motz), und da er stets Fühlung mit leistungsfähigen Städten und hervorragenden Industriellen gesucht hatte, gelang es seiner Umsicht und Thatkraft bald, bedeutungsvolle Erfolge zu erzielen. Er ist als der Gründer des technischen Schulwesens in Preußen zu betrachten und hat somit einen der wichtigsten Grundsteine zu unserer industriellen Entwickelung gelegt.

Das einzige, was Preußen von technischen Schulen bis dahin besaß, war die schon 1799 entstandene Berliner Bauschule, aus der sich später die Bauakademie entwickelte. Seit 1817 gründete Beuth Handwerkerschulen in einigen Regierungshauptstädten. Im Jahre 1820 faßte er seine grundlegenden Ideen zusammen im Plane einer Handwerkerschule von einjährigem Kursus mit der Maßgabe, daß größere Städte befugt sein sollten, eine zweite höhere Klasse hinzuzufügen. Letzteres geschah zunächst in Berlin, wo 1821 das zweiklassige technische Institut errichtet und ebenso, wie die allgemeine Bauschule, unter seine Leitung gestellt wurde.

Die einklassigen Schulen in den Provinzen sollten besonders für das praktische Leben vorbereiten, z. B. „Maurer, Zimmerleute, Steinmetzen, Schieferdecker, Brunnenmacher, Mühlenbauer, Gerber, Bierbrauer, Destillateure, Maschinenbauer, Schlosser, Werkführer“ u. dgl. vorbilden. Die tüchtigeren Schüler aber sollten in die Oberklasse der Berliner Centralanstalt übergeführt werden, was durch die Gründung zahlreicher Freistellen und Stipendien erleichtert wurde. Darin lag allerdings schon der Keim zu dem doppelten Ziele, zu dem, was später von Dr. Wehrenpfennig als der Januskopf mit dem doppelten Gesicht bezeichnet wurde, aber man mußte sich eben nach der Decke strecken. Die hervorragende Hagener Anstalt half sich unter dem tüchtigen Direktor Grothe so, daß in einer sogenannten „Berliner Klasse“ die künftigen Hochschulbesucher teilweise besonderen Unterricht erhielten, so daß sie ohne Schädigung der übrigen Schüler zweckmäßiger vorgebildet ankamen, als die Zöglinge anderer Schulen.

Im allgemeinen trugen die Provinzial-Gewerbeschulen, wie man sie im Gegensatz zum Berliner Centralinstitut nannte, den Charakter gehobener Fortbildungsschulen mit vollem Tagesunterricht. Der Lehrplan erstreckte sich auf Linear- und Freihandzeichnen nebst Modellieren in Thon, auf reine und angewandte Mathematik mit praktischem Rechnen und etwas Feldmeßkunst, auf Physik, Chemie und deutsche Sprache. Die Städte hatten Lokal und Mobiliar zu stellen, der Staat trug die Kosten des Unterrichtsbetriebes und der Lehrmittel, die Industrie schenkte Fabrikate, Werkzeuge, Modelle und wohl auch Zeichnungen. Einzelne Anstalten wurden an Realschulen oder auch an Gymnasien angegliedert und blieben zum Teil Stiefkinder der Direktoren, kräftigere lösten sich jedoch bald ab und vermehrten die Zahl der selbständigen Institute. Die Centralanstalt war bald im stande, tüchtige Ingenieure als Lehrer und Direktoren der Gewerbeschulen zu empfehlen. Die Bezahlungen waren aber sehr geringfügige.

Beuth besuchte die Anstalten häufig und sah darauf, in den Kuratorien tüchtige Industrielle zu haben, er steuerte energisch dem beliebten Hinausschießen der Lehrer über die Unterrichtsziele, war überhaupt ein scharfer Kritiker, und bald entwickelte sich bei ihm eine seltene Personalkenntnis. Die Hagener Schule bewahrt in ihren Akten eine große Anzahl charakteristischer Briefe, aus denen hervorgeht, daß er nur die äußerlichen Verwaltungsgeschäfte den Zwischeninstanzen überließ, das Wesentliche aber, den Geist des Unterrichts, durch unermüdliches persönliches Eingreifen selbst bestimmte.

So entstanden zunächst die Gewerbeschulen Aachen 1817, Frankfurt a. O. 1820, Königsberg 1821, Münster und Potsdam 1822, Hagen und Danzig 1824, Stralsund 1829, Bielefeld 1831, Stettin und Graudenz 1834, Liegnitz 1836, Halberstadt 1841. Gleiwitz bestand 1828—42, ging ein und gelangte später zu neuem Leben. Köln entstand 1833 als unvollständige Anstalt und erweiterte sich im Jahre 1839. Die Anstalten in Königsberg und Danzig

waren an Realschulen angelehnt, ebenso solche in Elberfeld, Trier und Erfurt, deren Gründungsjahr uns nicht bekannt ist. Im ganzen gab es, ohne die Berliner Anstalten, bis dahin 18 Provinzialgewerbeschulen.

Der hervorragendste Direktor war der schon genannte Grothe in Hagen, dem die bedeutendsten Industriellen des In- und auch des Auslandes ihre Söhne zur Vor- oder Ausbildung anvertrauten. Leider mußte er im Jahre 1849 infolge der politischen Wirren sein Amt niederlegen. Er ging nach Holland, um seine Thätigkeit an den technischen Schulen zu Utrecht und Delft fortzusetzen.

Beuth, dessen Standbild vor der früheren Bauakademie in Berlin steht, legte 1845 in vorgerücktem Alter sein Amt nieder (er starb 1853).

Im Jahre 1849 wurde der Direktor der Real- und Provinzialgewerbeschule zu Trier, Dr. Druckenmüller, zum Direktor des Berliner Gewerbeinstituts berufen. Auf Grund der Berichte über seine zahlreichen Schulrevisionen wurde er vom Finanzminister August v. d. Heydt (6. Dezember 1840 bis 24. September 1862 und 5. Juni 1866 bis 26. Oktober 1869) beauftragt, neue Verordnungen zur Regelung der Gewerbeschulen auszuarbeiten. So entstanden die „Verordnungen über die Organisation des Gewerbeschulwesens in Preußen vom 5. Juni 1850", deren Herrschaft sich bis zum Jahre 1870 bezw. 1878 erstreckte. An Stelle einer gewissen Freiheit trat jetzt Bestimmtes. Jede Provinzialgewerbeschule erhielt zwei Klassen; die untere sollte hauptsächlich für den theoretischen Unterricht und die Übung im Zeichnen bestimmt sein, die obere für die Anwendung des Erlernten auf die Gewerbe. Die Kombination mit Realschulen wurde noch immer gestattet, jedoch mußte der technische und möglichst auch der allgemeine Unterricht getrennt stattfinden. Ausbau nach oben wurde streng untersagt, jedoch nach unten hin freigegeben, insbesondere wurde eine elementare Vorklasse allmählich zur Regel.

Die Unterrichtsgegenstände waren:

a) Reine Mathematik, etwa im Umfange der auf Gymnasien üblichen, nur wurden auch Kegelschnitte (und im Hinblick auf die Zahnräder Cykloiden) behandelt. Überhaupt wurde auf praktische Anwendungen besonderer Wert gelegt. b) Physik in entsprechendem Umfange. c) Chemie, vorzugsweise organische mit näherem Eingehen auf wichtige technische Prozesse, verbunden mit praktischen Übungen im Laboratorium. Chemische Technologie: Gründliches Eindringen in einzelne Prozesse von besonderer Wichtigkeit unter Verzicht auf Vollständigkeit. d) Mineralogie, bisweilen Hand in Hand mit der Chemie. e) Mechanik und Maschinenlehre: Allgemeine statische Gesetze, Erläuterung der einfachen Maschinen, elementare Schwerpunktbestimmung, freier Fall, Fall auf schiefer Ebene, Pendel, Reibung und Steifigkeit der Seile, Wasserhebewerke, hydraulische Presse, Wasserräder, Mühlenwerke, die Luft als Motor, Dampfmaschinen. Einiges aus der mechanischen Technologie wurde mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der industriellen

Umgebung behandelt. Der Vortrag sollte möglichst anschaulich sein und vorzugsweise Thatsachen aufsuchen. Modelle wurden als unentbehrlich bezeichnet. f) Baukonstruktionslehre: Der Umfang entsprach dem Reglement der Prüfung für Bauhandwerker. Vollständigkeit wurde nicht beabsichtigt. Nur Unentbehrliches sollte zu einfacher Darstellung gelangen. g) Zeichnen und Modellieren: „Minutiöses Kopieren von Vorlagen" einzuschränken, möglichst nach Modellen zu zeichnen, dann zu eigenen Entwürfen übergehen (!). Modellieren zuletzt.

Anhalt für den Stundenplan.

Unterklasse.

	Zahl der wöchentlichen Stunden
Planimetrie	4
Buchstabenrechnung bis zu der Gleichung ersten Grades	3
Praktisches Rechnen	4
Physik	4
Chemie	4
Freihandzeichnen	7
Linearzeichnen	9
	35

Oberklasse.

a) Winterhalbjahr.

Buchstabenrechnung und Trigonometrie	3
Stereometrie und beschreibende Geometrie	3
Praktisches Rechnen	2
Mechanik und Maschinenlehre	3
Chemische Arbeiten, zugleich Wiederholung von Physik und Chemie	4
Mineralogie	2
Baukonstruktionslehre und Bauanschläge	3
Freihandzeichnen	7
Linearzeichnen	9
	36

b) Sommerhalbjahr.

Fortsetzung der beschreibenden Geometrie, Kegelschnitte	3
Anwendung der Algebra und Trigonometrie zur Lösung planimetrischer und stereometrischer Aufgaben; Feldmessen	3
Praktisches Rechnen (Wurzelausziehung, logarithmisches Rechnen und Körperberechnung)	2
Maschinenlehre und mechanische Technologie	3
Chemische Technologie	4
Mineralogie	2
Baukonstruktionslehre und Bauanschläge	3
Freihandzeichnen und Modellieren	7
Linearzeichnen	9
	36

Im allgemeinen kann man dem Lehrplane für die damaligen Verhältnisse zustimmen, nur setzt die darstellende Geometrie viel zu spät ein. Wie ferner in nur einjährigem Kursus bei nur drei wöchentlichen Stunden Schüler, die erst gleichzeitig in die darstellende Geometrie eintraten, in der Baukonstruktion bis zu den Bauanschlägen gelangen konnten, das wird uns wohl rätselhaft erscheinen. Seltsam berühren ferner die „eigenen Entwürfe" in Freihandzeichnen und die geringe Stundenzahl in der Mechanik, Maschinenlehre und mechanischen Technologie.

Zu loben ist das Maßhalten bezüglich der Ziele. Im Laufe der Jahre wurden diese leider vielfach überschritten; nach vorliegenden Programmen ging man bis zu Gleichungen 3. und 4. Grades, man führte die analytische Geometrie ein und betrieb bisweilen im stillen sogar Differential- und Integralrechnung. Dies geschah nur im Interesse der künftigen Hochschüler, aber sehr zum Schaden derer, die nur Vorbildung für die Praxis suchten. Von den beiden „Gesichtern" siegte häufig das akademische über das praktische. Sogar der Unterricht wurde vielfach zu einem rein akademischen Vortrage, der noch dazu, da es an Lehrbüchern fehlte, mit Diktaten zeitraubendster Art ausgestattet wurde. Aber dies alles haben die Lehrpläne nicht verschuldet.

Gleichzeitig erschien ein Reglement für die Entlassungsprüfungen, welches durchaus den angegebenen Unterrichtszielen entsprach. Die schriftlichen Arbeiten bestanden in einem deutschen Aufsatze, in der Bearbeitung von vier mathematischen Aufgaben (Algebra, Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie), in einem physikalischen Aufsatze, in einem Aufsatze über ein Thema der Chemie oder chemischen Technologie, in einem solchen über einen Gegenstand der Mechanik und Maschinenlehre. Auffällig sind bei den letztgenannten Fächern die freien Aufsätze statt bestimmt formulierter Aufgaben.

Die mündliche Prüfung erstreckte sich auf alle Fächer mit Ausnahme der nur zeichnenden. Die Prädikate waren: 1. mit Auszeichnung bestanden, 2. gut bestanden, 3. hinreichend bestanden, 4. nicht bestanden. Daß die Auszeichnung zu den regelmäßigen Prädikaten zählte, ist nicht durchaus zu loben; sie hätte eine Ausnahme bleiben müssen. An der Hagener Anstalt bestanden unter Zehme in einem zehnjährigen Zeitraume 33 Schüler mit Auszeichnung, 76 mit gut, 36 mit hinreichend.

Zu den Prüfungskommissionen gehörte ein Mitglied des Kuratoriums und ein solches der königlichen Regierung, letzteres als Vorsitzender. Bisweilen wurden gereifte Regierungsräte, bisweilen aber auch jugendliche Assessoren gesandt, „deren Urteil nicht durch Sachkenntnis getrübt war". Bei Stimmengleichheit waren diese noch dazu ausschlaggebend, was bisweilen zu peinlichen Auseinandersetzungen führte. Glücklicherweise mußten die Protokolle und Prüfungsarbeiten dem Ministerium zugesandt werden.

Die allgemeine Bildung der Abiturienten und ihre mathematische und tech-

nische Schulung standen bisweilen in krassem Gegensatz. Davon zeugte dann der klägliche deutsche Aufsatz gegenüber den vortrefflichen mathematischen Leistungen. Da nun Kompensation ausgeschlossen war, so ergab sich bisweilen die Notwendigkeit einer Korrektur der Prüfungsordnung ganz von selbst.

Durch das Zeugnis erwarb der Bauhandwerker die Anwartschaft, beim Meisterexamen von der mündlichen Prüfung befreit zu werden; jeder Schüler erhielt ferner die Berechtigung zum Besuche des Gewerbeinstituts und zur Bewerbung um entsprechende Freistellen und Stipendien. Wer die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst noch nicht besaß, erhielt sie durch die Immatrikulation auf dem Gewerbeinstitut (!). Eine sonderbarere Bestimmung konnte kaum getroffen werden. Das Gewerbeinstitut erhielt durch sie eine Scheinfrequenz und gewisse unberechtigte Einnahmen, denn viele Schüler verschwanden von der Bildfläche, sobald sie den Berechtigungsschein in der Hand hatten. Außerdem gingen in der Folgezeit Schüler, die am Gymnasium schlechte Geschäfte machten, des Berechtigungsscheines halber gern an die Gewerbeschulen, die nun in die Gefahr kamen, Ablagerungsstätten für schlechtere Elemente zu werden. Schwach besuchte Schulen erhielten sogar durch solche Elemente ihre Lebensfähigkeit, standen daher bei den höheren Lehranstalten in geringerem Ansehen, und darunter mußten auch gutgeleitete Gewerbeschulen leiden, die so hohe Forderungen stellten, daß selbst Gymnasialabiturienten Schwierigkeiten fanden.

Die Verfügung über das Freiwilligenzeugnis wurde am 16. Juni 1852 durch den Minister des Innern und den Kriegsminister erlassen und durch einen Cirkularerlaß vom Jahre 1855 sogar noch besonders in Erinnerung gebracht. Sie ist mit dafür verantwortlich, daß sich zwischen den allgemeinbildenden und den technischen Anstalten ein scharfer Gegensatz entwickelt hat, der bis in die neuesten Zeiten hereinreicht. Die Gewerbeschulen wurden vielfach zur Rolle der Parias verurteilt, ihre akademisch vorgebildeten Lehrer und Direktoren vom Publikum nicht als voll anerkannt bezw. angesehen.

Das Reglement für die Gewerbeschulen war von einem Ministerialerlaß begleitet, der als Norm hinstellte, daß die Städte das Lokal und Mobiliar zu beschaffen und die Hälfte des laufenden Zuschusses zu tragen hätten, während der Staat die andere Hälfte übernahm. Diese Gleichheit wurde aber erst ganz allmählich im Laufe der Jahre erreicht. Die Kosten der Vorklassen fielen den Städten ganz zu.

An jeder Anstalt wurden zunächst nur drei ordentliche Lehrer angestellt, ein mathematisch-technischer, ein physikalisch-chemischer, ein Lehrer für Zeichnen und Baukonstruktion. Die Qualifikation zum Unterricht wurde durch Prüfung vor einer am Gewerbeinstitut eingerichteten Kommission erworben. Die Anstellung erfolgte zunächst im Wege des Vertrags mit gegenseitiger sechsmonatlicher Kündigung, die endgiltige Anstellung geschah frühestens nach drei, spätestens nach fünf Jahren. Dies galt auch von den Direktoren, die zunächst als Dirigenten bezeichnet wurden.

Direktor konnte übrigens nur einer der beiden erstgenannten Lehrer werden. Das Gehalt des definitiven Lehrers sollte mindestens 500 Thaler, das des Direktors mindestens 700 Thaler betragen.

Jeder Provinzialgewerbeschule wurde ein aus fünf Mitgliedern bestehendes Kuratorium vorgesetzt, zu dem der Direktor und vier vom Staate zu ernennende Mitglieder gehörten.

Soviel über die Organisation von 1851. Die Bestimmungen waren nicht fehlerfrei, aber im ganzen doch brauchbar. Sie hatten auch eine Vermehrung der Anstalten zur Folge, denn an neuen Schulen entstanden folgende: Crefeld und das schon genannte Köln 1851, Bochum, Iserlohn, Görlitz, Halle 1852, Coblenz und Schweidnitz 1855, Saarbrücken 1856, Brieg und die besonders eingerichtete Schule in Barmen 1863. Übernommen wurden im Jahre 1866 bei der Annexion von Hannover und Hessen die Gewerbeschulen Hildesheim und Cassel, 1869 entstand die schon genannte Schule in Gleiwitz. Die Anzahl der Gewerbeschulen war also auf 30 gestiegen.

Eine Statistik des Handelsarchivs vom Jahre 1854 ergab folgende Frequenzen: Königsberg 26, Danzig 22, Graudenz 20, Stralsund 62, Stettin 32, Liegnitz 37, Görlitz 17, Potsdam 39, Frankfurt a. O. 46, Erfurt 24, Halberstadt 36, Halle 31, Münster 37, Bielefeld 35, Bochum 46, Hagen 81, Iserlohn 19, Aachen 42, Köln 56, Crefeld 35, Elberfeld 37, Trier 20. (Die beiden erstgenannten Schulen waren nur einklassige, da die Unterklasse ganz in der Realschule aufging.) Die Schüler der Vorklassen sind dabei nicht mitgezählt.

Mit jeder Schule sollte eine Handwerkerfortbildungsschule verbunden werden, die nur Abend- und Sonntagsunterricht hatte. Diese Schulen erhielten zum Teil einen äußerst starken Besuch, in Hagen z. B. durchschnittlich mehr als 100 Schüler.

In der Regel veröffentlichte jede Anstalt jährlich ein Programm, möglichst unter Beigabe einer wissenschaftlichen oder pädagogischen Abhandlung. In Hagen erschien das erste Programm im Jahre 1828, ein zweites 1842, sodann folgten sie von 1849 ab in regelmäßiger Folge bis auf die Gegenwart. Die Programme der Anstalten enthalten in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht viel Wertvolles.

Von den älteren Gewerbeschuldirektoren, die sich litterarisch mit Erfolg bethätigten und besonders Lehrbücher schrieben, seien Grothe, Zehme, Schrader, Wiecke und Wernicke genannt.

Sicher haben diese Schulen ihre Mission nach Kräften erfüllt, denn die Industriellen der großen Fabrikbezirke, die technischen Direktoren und Konstrukteure ihrer Werke haben großenteils auf ihnen die erste technische Vorbildung erhalten, und über 70 Prozent der Schüler des Gewerbeinstituts waren Abiturienten der Provinzialgewerbeschulen.

Die Anforderungen der Industrie aber wurden größere und größere, auch

das Gewerbeinstitut, an dessen Spitze 1857 der aus der Praxis hervorgegangene Nottebohm getreten war, dehnte sich entsprechend aus. Im Jahre 1860 (3. August) erschien das neue Regulativ dieser Anstalt, begleitet von „speziellen Vorschriften“ für die Studierenden und der „Hausordnung“. In den Nachbarstaaten entstanden die sog. Polytechnika, 1866 wurde ein solches mit Hannover übernommen, und so wurde denn auch das Gewerbeinstitut in demselben Jahre im Anschluß an die Bezeichnung der Bauakademie zur Gewerbeakademie erhoben. Damit mußten auch an den Eintritt besonders bezüglich der allgemeinen Bildung höhere Anforderungen gestellt werden. Obwohl in den neuen Vorschriften für die Königliche Bauakademie zu Berlin vom 3. September 1868 den Abiturienten der Provinzialgewerbeschulen ausdrücklich der Besuch der Akademie zum Zweck der Ausbildung zum Privatbaumeister von neuem gesichert worden war, wurden sie doch aus Standesgründen nicht besonders gern gesehen, da man auch an ihre allgemeine Bildung nicht ohne Recht höhere Anforderungen stellte. Schon in den Jahren 1857—59 waren in dieser Hinsicht heftige Angriffe erfolgt. Die Unterwühlung durch die höheren Baubeamten und die unablässige Diskreditierung durch einzelne Vertreter höherer Schulen führten in dieser Zeit zu einer Frequenzabnahme, besonders als Minister v. d. Heydt im Jahre 1859 die Absicht aussprach, dem Drängen auf Entziehung jener Berechtigung nachzugeben. (Man lese darüber die Bemerkungen in Zehmes Rückblick: „Erlebnisse der Gewerbeschulen zu Barmen in den Jahren 1863—1888.“)

Jenen höheren Forderungen genügte zunächst die Ostern 1863 ins Leben getretene niedere und höhere Gewerbeschule in Barmen, zu deren Leitung man den erfahrenen Direktor der Hagener Anstalt, Dr. Walter Zehme, berufen hatte. Die vierte und dritte Klasse dieser Anstalt nahmen Religion, Französisch, Deutsch, Geschichte und Geographie in den Unterrichtsplan auf und bildeten den niederen Teil, die zweite und erste Klasse entsprachen etwa denen der Provinzialgewerbeschulen und die zweite behielt Deutsch und Französisch bei. Außerdem wurde eine Selekta aufgesetzt, die je 3 Stunden Mechanik, analytische und neuere Geometrie, Physik und Chemie und 6 Stunden Freihandzeichnen, 8 Stunden Maschinen- und Bauzeichnen hatte. Schon im Juli 1863 fand nach dem Reglement von 1850 die erste Entlassungsprüfung der Selekta statt, und die Anstalt erhielt die Berechtigungen der Provinzialgewerbeschulen.

Im folgenden Jahre griff der Verein deutscher Ingenieure zum erstenmal in die Frage des technischen Schulwesens ein. Grashof hielt seine Rede über die mangelhafte Allgemeinbildung der Provinzialgewerbeschüler; am 7. und 8. Juli 1865 tagte die Kommission von Delegierten der Bezirksvereine zu Eisenach, und die im September desselben Jahres abgehaltene Hauptversammlung stimmte den Resolutionen der Kommission bei und regte weitere Beratungen in den Bezirksvereinen und dem Verein für Eisenhüttenwesen an. Die Kommission des

letzteren sprach ihre Wünsche am 1. Dezember 1866 aus und verlangte die Umgestaltung der Gewerbeschulen entweder in Realschulen oder in Schulen Barmer Systems; die Realschulen aber sollten neben den Oberklassen Parallelklassen ohne Latein und mit technischem Unterricht erhalten. Endlich wurde noch gewünscht, die an ihnen wirkenden Lehrer der Mathematik, der Naturwissenschaften und des Zeichnens möchten ihre Vorbildung vorwiegend auf polytechnischen Schulen erhalten.

Der Handelsminister Graf H. A. Fr. von Itzenplitz (Dezember 1862 bis Mai 1873) entschloß sich daraufhin im Jahre 1868, den Geheimrat Nottebohm mit der Ausarbeitung eines Umgestaltungsplanes zu betrauen. Gleichzeitig tagte (1. September 1868) in Rolandseck eine Versammlung preußischer Gewerbeschulmänner, welche sich dahin einigte, die Anstalten bedürften nicht nach oben hin weiteren fachlichen Ausbaus, wohl aber nach unten hin und zwar besonders hinsichtlich der Allgemeinbildung und der modernen Sprachen.

Zunächst berief der Handelsminister eine Kommission, in welche die beteiligten Räte, die Direktoren der technischen Hochschulen, einige Berliner Universitätsprofessoren und mehrere Gewerbeschuldirektoren berufen wurden. Ein Fehler war es, nicht auch Industrielle heranzuziehen, und dies wurde später einer der Haupteinwürfe gegen die beschlossene Umgestaltung. Eine Denkschrift des Ministeriums verbreitete sich über die Mängel der bisherigen Einrichtung und über das Maß des zu Erstrebenden. Am 25. Januar 1869 trat die Kommission in Berlin zusammen, und auf Grund der Beratungen entstanden die Verordnungen über die Umgestaltung der bestehenden und die Einrichtung neuer Gewerbeschulen in Preußen vom 21. März 1870, eingeführt durch ein Cirkular an sämtliche Königliche Regierungen, welches die Einzelheiten näher begründete. Die in Frage kommende Klassenzahl war drei. Die beiden unteren umfassen den Unterricht in Mathematik, Physik, Chemie, im Zeichnen, sowie in den Gegenständen der allgemeinen Bildung. Die obere, die Fachklasse, ist hauptsächlich dazu bestimmt, das Erlernte auf die Gewerbe anzuwenden. Sie zerfällt in vier Abteilungen, a) für die Vorbildung der Zöglinge zum Besuch einer höheren technischen Lehranstalt, b) für die Bautechnik, c) für mechanisch-technische Gewerbe, d) für chemisch-technische Gewerbe. Zur Aufnahme in die unterste Klasse wurde der Nachweis derjenigen Allgemeinbildung verlangt, welche von einem Schüler eines Gymnasiums oder einer Realschule erster Ordnung an Anstalten für die Versetzung nach der Sekunda gefordert wird. Das Zeugnis der Reife einer reorganisierten Gewerbeschule berechtigte zum Eintritt in eine technische Hochschule und bei dem Prädikate „mit Auszeichnung bestanden" zur Bewerbung um die früher genannten Stipendien und Freistellen. Mit dem Hochschulstudium war die Laufbahn für die höchsten Staatsämter im Bau- und Maschinenwesen eröffnet. Den Schülern, die auf Grund des Besuchs der beiden Unterklassen die Reife zur Versetzung in die Fachklasse erworben hatten, wurde die Berechtigung

zum einjährigen Militärdienst gewährt. Sieben Lehrer und ein Hilfslehrer wurden für erforderlich erachtet. Bezüglich des Raumes sollte auf 40 Schüler für jede Klasse gerechnet werden. Die Errichtung von weiteren Vorklassen wurde den Städten überlassen. Für diese wurde kein staatlicher Zuschuß gegeben. Die drei Oberklassen allein galten als staatlich, jedoch waren die Kosten der Unterhaltung von Staat und Stadt zu gleichen Teilen zu tragen. Die Stadt hatte außerdem das Lokal und Mobiliar zu stellen. Jede Schule erhielt ein aus fünf Mitgliedern, dem Direktor und vier von der Königlichen Regierung zu bestimmenden Mitgliedern bestehendes Kuratorium. Die Instruktion des Kuratoriums unterlag der Genehmigung des Handelsministers, unter dem die Schulen vermittelst der Regierungen der Bezirke standen. Für Städte, welche die mehr Kosten erfordernde Umgestaltung nicht mitmachen wollten, blieb die bisherige Provinzialgewerbeschule nach Maßgabe der Verordnungen von 1850 erhalten. Ein Druck sollte in keiner Weise ausgeübt werden.

Deutsch, Französisch, Englisch, Geographie wurden für die beiden allgemein bildenden Klassen und für die zur technischen Hochschule vorbereitende Klasse eingeführt, und zwar etwa in dem Maße, wie auf den Realschulen 1. O. In der Arithmetik wurden gegen früher nur eingeführt die Determinanten (!), die Kombinationen, der binomische Lehrsatz, die Berechnung der Logarithmen und trigonometrischen Funktionen vermittelst unendlicher Reihen, gewöhnliche Kettenbrüche (!) und deren Anwendung. Ferner die sphärische Trigonometrie (!), die analytische Geometrie; die Markscheidekunst, die Comptoirwissenschaft und Handelskorrespondenz, das Entwerfen und Berechnen von einfachen Maschinenteilen und Maschinen, die Anwendung der beschreibenden Geometrie auf den Steinschnitt, die Formenlehre und Kunstgeschichte des Bauwesens, die Elemente des Land-, Wege-, Wasser-, Brücken- und Eisenbahnbaues, das Voranschlagen, also die Form und die Erfordernisse der Kostenanschläge im allgemeinen, Grundsätze zur Feststellung und Berechnung des Materialienbedarfs, Prinzipien der Preisbestimmung, Kenntnis der Baumaterialien, Übungen im Entwerfen baulicher Anlagen. Über Mangel an Lehrstoff für die drei Jahre war also nicht zu klagen.

Die Arbeit der sieben Lehrer und des Hilfslehrers war folgendermaßen zu verteilen: 1. Mathematik und Mechanik, 2. Physik, Chemie, Mineralogie, chemische Technologie, praktische Arbeiten im chemischen Laboratorium, 3. Maschinenlehre, mechanische Technologie, Entwerfen und Berechnen von Maschinenteilen und Maschinen, Linearzeichnen, 4. Baukonstruktions- und Formenlehre, Kunstgeschichte, Bauanschläge, Entwerfen von baulichen Anlagen, Feldmessen, Nivellieren und Linearzeichnen, 5. Freihandzeichnen und Modellieren, 6. und 7. Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, praktisches Rechnen und Comptoirwissenschaft, 8. Hilfslehrer zur Unterstützung des Lehrers der Naturwissenschaften. Einer der vier erstgenannten Lehrer führte das Direktorat. Nachstehende Tabelle enthält den Plan einer dieser Schulen.

Plan zur Unterrichtsverteilung.

Nummer	Unterrichtsgegenstände	Klasse II Kursus 1 Jahr	Klasse I Kursus 1 Jahr	Fachklasse. Einjähriger Kursus f. die Vorbereitung zum Eintritt in eine höhere technische Lehranstalt	Bauhandwerker	mechanisch-technische Gewerbe	chemisch-technische Gewerbe	Kaufleute
		Wöchentliche Stunden						
1	Deutsch	2	2	2	—	—	—	2
2	Französisch	2	2	2	—	—	—	4
3	Englisch	2	2	2	—	—	—	4
4	Allgemeine und Handelsgeographie und Geschichte	4	4	3	—	—	—	4
5	Freihandzeichnen	5	6	5	—	2	—	4
6	Mathematik	10	8	2	2	2	2	2
7	Physik	3	2	—	—	—	—	—
8	Chemie	3	2	—	—	—	—	—
9	Repetitionen in Physik und Chemie	—	—	2	2	2	2	2
10	Chemische Technologie	—	—	2	2	2	2	2
11	Mineralogie	—	—	2	2	2	2	2
12	Praktische Arbeiten im chemischen Laboratorium, verbunden mit den erforderlichen Vorträgen	—	—	—	—	—	15	
13	Linearzeichnen (Übungen in Anwendung der beschreibenden Geometrie)	5	8	—	2	2	2	—
14	Mechanik	—	2	2	2	2	2	2
15	Feldmessen und Nivellieren	—	—	2	2	2	—	2
16	Modellieren	—	—	2	4	2	—	—
17	Comptoirwissenschaft	—	—	2	2	2	2	4
18	Maschinenlehre und mechanische Technologie	—	—	4	4	6	4	—
19	Entwerfen und Berechnen von Maschinenteilen und Maschinen	—	—	—	—	7	—	—
20	Allgemeine Baukonstruktionslehre	—	—	2	2	2	2	2
21	Spezielle Baukonstruktions- und Formenlehre, Kunstgeschichte, Lehre vom Steinschnitt rc.	—	—	—	4	—	—	—
22	Bauanschläge und Baumaterialienkunde	—	—	—	3	2	2	—
23	Übungen im Entwerfen von baulichen Anlagen	—	—	—	8	2	2	—
	Wöchentliche Stunden	36	38	36	41	39	39	36

Die Qualifikation zum Unterricht war durch Prüfung vor einer besonders damit beauftragten Kommission zu erwerben. Im übrigen blieben einige der bisherigen Bestimmungen bestehen.

Ein Reglement für die Entlassungsprüfungen bei den König-

lichen Gewerbeschulen wurde erlassen. Die Prüfungskommission bestand aus einem Kommissar der Regierung, einem von dieser bestimmten Mitgliede des Kuratoriums, dem Direktor und den in den Prüfungsgegenständen unterrichtenden Lehrern. Die Anforderungen in der Geographie und Geschichte, im Deutschen, Französischen und Englischen entsprachen etwa denen der Realschulen 1. O., nur wurde bei den Fremdsprachen Wert auf Technisches gelegt. Dasselbe galt von der Mathematik, Physik und Chemie, chemischen Technologie und Mineralogie. Auffallend wenig wurde in der Mechanik und Maschinenkunde, weit mehr in der Baukonstruktionslehre gefordert, ebenso im Feldmessen, Nivellieren (Bonitieren und Kartieren), in der Comptoirwissenschaft und im Zeichnen.

Die schriftlichen Arbeiten bestanden in einem deutschen Aufsatze, einem französischen oder englischen Aufsatze oder in der Übersetzung eines Diktates technisch-physikalischen Inhalts in diese Sprachen, in einer Aufgabe aus der Planimetrie, Stereometrie, Algebra oder analytischen Geometrie, ebenen oder sphärischen Trigonometrie und einem Aufsatz über einen Gegenstand der Mechanik oder Maschinenlehre. Die mündliche Prüfung erstreckte sich auf sämtliche wissenschaftlichen Gegenstände. Befreiung war gestattet. Im Deutschen, der Mathematik, Physik und Chemie durfte keine Arbeit ungenügend ausgefallen sein. Die bisherigen Prädikate blieben bestehen. Den Schülern der Fachklassen b, c, d wurde auf Verlangen Gelegenheit gegeben, ihre Kenntnisse im Sonderfach nachzuweisen; darüber war in einer besonderen Abteilung des Zeugnisses zu berichten. Für den Fall, daß auch der Minister einen Kommissar sandte, hatte dieser den Vorsitz bei der Prüfung zu übernehmen, sonst der Vertreter der Königlichen Regierung. Ein Zeugnisschema war vorgeschrieben. Dies waren die wesentlichen Bestimmungen der Reorganisation. Einiger Druck für ihre Annahme wurde aber doch dadurch ausgeübt, daß die nicht reorganisierten Anstalten am 1. Oktober 1875 nicht mehr in der Lage sein sollten, ihren Abiturienten auf dem früher angedeuteten Wege das einjährig-freiwillige Dienstrecht zu vermitteln.

Ein Reglement für die Prüfung der Kandidaten des Lehramts an Gewerbeschulen wurde am 16. August 1871 erlassen.

Die Städte 1. Gleiwitz (dessen Gewerbeschule im Jahre 1869 im Hinblick auf die Reorganisation wiedererstanden war), 2. Brieg, 3. Görlitz, 4. Köln, 5. Bochum, 6. Koblenz, 7. Hildesheim, 8. Elberfeld, 9. Crefeld, 10. Saarbrücken, 11. Potsdam, 12. Halberstadt nahmen die Reorganisation sofort an, und 13. Breslau gründete im Jahre 1874 eine entsprechende Schule. Potsdam aber fand sich bald veranlaßt, aus später anzugebenden Gründen die Umgestaltung zu sistieren. Einige Städte ließen im Hinblick auf die drohende Berechtigungsentziehung die ohnehin schwach besuchten Provinzialgewerbeschulen eingehen, andere suchten sie zu halten, ohne sie zu reorganisieren, obwohl am 1. Oktober 1875 die Militärberechtigung verloren ging und damit ein erheblicher Rück-

gang der Schülerzahl eintrat. Auf den umgestalteten Anstalten aber entwickelte sich sofort ein reges Leben bei außerordentlicher Frequenzzunahme. Der Aufschwung der Industrie im Anfang der siebziger Jahre wirkte fördernd, der bald eintretende industrielle Niedergang begann jedoch schädigend einzuwirken.

Außerdem machte sich in gewissen Kreisen eine entschiedene Gegnerschaft geltend. Professoren der Bauakademie eiferten gegen die Zulassung von Nicht-lateinern zu ihrer Anstalt, die, wie sie sagten, ganz auf der altklassischen Bildung beruhte. Einige Professoren technischer Hochschulen fanden in den lateinlosen Schülern ein Hindernis bezüglich des Wunsches, ihre Hochschulen den Universitäten gleichgestellt zu sehen. Die höheren Staatsbeamten des Bau- und Maschinenwesens sträubten sich großenteils gegen die Zulassung der „minderwertigen" lateinlosen Elemente zu ihrem Stande. Vertreter der Realschulen 1. O. (Realgymnasien) traten in Broschüren und Programmen gegen die neuen Schulen auf, die ihren Plänen, die Realschule zum Gymnasium der Zukunft zu machen, hinderlich schienen. Es sei an Schauenburgs „Bemerkungen" (Essen bei Bädeker, 1871) und an Schachts Programm von 1871 (Realschule 1. O. zu Elberfeld) erinnert.

Auf der vom Kultusminister Falk (1872—1879) berufenen Oktober-konferenz von 1873 sprachen Geheimrat Wiese (der Schöpfer der Real-schule 1. O.) und Direktor Gallenkamp gegen das Doppelziel der Gewerbe-schulen (praktisches Leben einerseits und Vorbereitung zur Hochschule andererseits) und protestierten gegen den Übergriff in das kultusministerielle Gebiet. Die Vor- und Fachschulen müßten getrennt werden, übrigens sei nur für niedere, nicht für höhere Fachschulen ein Bedürfnis vorhanden.

Nottebohm starb leider schon am 1. Oktober 1875 und kein Rat des Handelsministeriums wollte seine Erbschaft und damit die Verteidigung der ange-griffenen Anstalten übernehmen. Diese hatten trotzdem nach einer Statistik vom Jahre 1877 in oben angegebener Reihenfolge nachstehende Frequenzzahlen (Ge-werbeschule + Gewerbevorschule): 100 + 245 = 345, 83 + 86 = 169, 55 + 107 = 162, 74 + 304 = 378, 65 + 210 = 275, 82 + 206 = 288, 56 + 108 = 164, 32 + 317 = 349, 33 + 249 = 282, 39 + 232 = 271, ? + ? = 185, 68 + 56 = 124. Breslau, das sich gewaltig entwickelte, ist nicht angegeben. Barmen in seiner Sonderstellung hatte 106 + 236 = 342 Schüler.

Man ließ die angefeindeten Schulen nicht einmal zum Ausbau gelangen, zu dem doch 8—9 Jahre nötig gewesen wären. Bei einigen tadelte man die geringen Abiturientenzahlen schon vor der Möglichkeit der Abhaltung einer ersten Abiturienten-prüfung.

Der 14. Februar 1877 wurde der Todestag der Nottebohmschen Reorganisation. Im Landtage vernichtete sie der damalige Abgeordnete Dr. Wehrenpfennig durch seine Kritik vollständig. Geheimrat Stüve, der Kommissar des Handelsministers Dr. Achenbach (8. Dezember 1873 bis 30. März 1878) verteidigte die Schulen

nicht, sondern erklärte, Änderungen auf praktischere Einrichtung seien bereits geplant. Dr. Wehrenpfennig, der langjährige Vorsitzende der Unterrichtskommission im Abgeordnetenhause, wurde als Geheimrat und Dezernent für den betreffenden Zweig des Gewerbeschulwesens ins Handelsministerium berufen, wo Geheimrat Lüders als Dezernent für Baugewerbe- und sonstige niedere Fachschulen wirkte. Beide machten eine Studienreise nach den Nachbarstaaten und besichtigten darauf die spärlichen Reste des preußischen Gewerbeschulwesens.

Die Wirkung der genannten Vorgänge war nämlich eine geradezu verhängnisvolle geworden. Die noch in der Reorganisation begriffenen Anstalten, wie Königsberg, Potsdam und Hagen, sistierten die Umwandelung, andere Städte, des ewigen Reorganisierens müde, ließen die Fachschulen eingehen, so z. B. Bielefeld, Erfurt, Halle, Iserlohn, Schweidnitz, Stettin, Trier, während Danzig, Münster, Stralsund und andere sie schon vorher aufgegeben hatten. Görlitz und Liegnitz fielen 1881, Cassel 1888; einige der reorganisierten Gewerbeschulen gaben die Fachklassen ganz auf. Im ganzen retteten sich, wie sich zeigen wird, nur fünf Fachschulen, Aachen, Barmen, Hagen, Breslau und Gleiwitz, in die neuen Verhältnisse hinüber, während 25 (bezw. 26) aufgelöst wurden. Die gesamte Schöpfung Beuths und alles, was unter seinen Nachfolgern geschaffen war, konnte als vernichtet betrachtet werden, die Abwirtschaftung war eine vollständige.

Am 2. und 3. August 1878 trat auf Einladung des neuen Handelsministers Maybach in Berlin eine Konferenz zusammen, an der sich Geheimrat Dr. Jacobi als Vorsitzender (ihm verdanken wir eine Darstellung der Industriegeschichte des Regierungsbezirks Arnsberg), die Geheimräte Dr. Wehrenpfennig, Lüders, Wedding, Dr. Gantner, Reuleaux, Wiebe, Gropius (sämtlich aus Berlin), von Kaven (Aachen), Lannhardt (Hannover), mehrere Direktoren von Gewerbeschulen und einige Oberbürgermeister, glücklicherweise auch mehrere hervorragende Industrielle beteiligten. Diese Versammlung faßte das Resultat ihrer Beratungen in einige Sätze zusammen, die im wesentlichen folgendes sagten:

1. Die Gewerbeschulen haben sich zu entscheiden, entweder nur für die technische Hochschule, oder als mittlere Fachschulen nur für die Privatpraxis vorzubereiten. 2. Beide Gruppen bedürfen der Vorschule von Sexta ab. 3. Gewerbeschule und Vorschule müssen unter demselben Direktor stehen. 4. Die Zahl der bisherigen Vorklassen ist im Hinblick auf die Grundsätze der Reichsschulkommission (Wehrordnung von 1875) auf fünf zu erhöhen. 5. Die zweite Gruppe der Anstalten soll also aus sechsklassiger Real- und zweiklassiger Fachschule bestehen. 6. Über Zeit und Art der praktischen Vorbildung der Fachschulen müssen noch besondere Erwägungen stattfinden. 7. Die erste Gruppe der Anstalten soll neunjährigen Kursus erhalten und das Fachelement ganz ausscheiden

(Oberrealschule). 8. Äußerliche Anlehnung einer Fachschule kann auch hier gestattet werden.

Kaum hatte der Reichsanzeiger vom 5. August bezw. die ministerielle Zirkularverfügung vom 1. November 1878 diese Beschlüsse bekannt gemacht, als ein neuer Regen von Broschüren niederging. Die der lateinlosen Vorbildung feindlichen Gruppen der höheren Bauakademiker und der Maschinenbauakademiker gaben die Anregung dazu. Man vergleiche die Vorträge von Hobrecht im Berliner Architektenverein (7. Oktober 1878) und Pütsch: Die Reorganisation der Gewerbeschulen, Berlin bei Seydel, 1879. Den Petitionen Hobrecht und Genossen (Baubeamte) und Ziebarth und Genossen (Maschinenbaubeamte) stellten sich andere aus denselben Beamtengruppen entgegen, die für die Oberrealschule eintraten. Die ministerielle Denkschrift fand übrigens beim Landtage hinreichenden Anklang, um der „Wehrenpfennigschen Reorganisation" die Mehrheit zu sichern.

Auf die denkwürdigen Verhandlungen einzugehen, fehlt der Raum. Man findet alles in der offiziellen Druckschrift (300 Seiten): Das technische Schulwesen in Preußen; Sammlung wichtiger Aktenstücke des Handelsministeriums sowie der bezüglichen Berichte und Verhandlungen des Landtags aus 1878/79; Berlin bei O. Seehagen. Dieses Buch ist ohnehin jedem unentbehrlich, der über das technische Schulwesen ein Urteil gewinnen will.

Die Oberrealschulen, welche unter dem Kultusministerium stehen, scheiden jetzt aus unserer Betrachtung aus, die sich nur noch mit den an Real- oder Oberrealschulen angegliederten Fachklassen zu beschäftigen hat. Crefeld, Aachen, Barmen, Hagen, Cassel gehörten zur ersteren, Gleiwitz, Breslau (1874 gegründet), Hildesheim, Halberstadt, Brieg zur letzteren Gruppe. Von Neubildungen war keine Rede, da das Publikum das Vertrauen zu einer gedeihlichen Entwickelung verloren hatte. Im Gegenteil gaben Halberstadt, Brieg, Hildesheim, Crefeld und Cassel die allzu schwach besuchten Fachklassen bald auf, so daß nur die genannten fünf als Rest der Beuthschen Schöpfung bestehen blieben. Besonders Hagen entwickelte sich kräftig und mußte bald überall Doppelklassen einrichten. Aachen, Gleiwitz und Breslau hatten übrigens neben den Maschinenbauklassen auch chemische Fachklassen, aber auch diese wurden bis zum Jahre 1897 eingezogen. Gleiwitz gab den Charakter der technischen Mittelschule ganz auf und wurde zu einer Hütten- und Werkmeisterschule niederen Ranges.

Die Großindustrie selbst arbeitete am Ruin der Anstalten, denn der Zentralverband deutscher Großindustrieller erklärte in einer Nürnberg, 18. September 1882 datierten Resolution, mittlere Fachschulen seien kein wirtschaftliches Bedürfnis, nur Werkmeisterschulen sollten geschaffen werden. Auch die niederen Fachschulen traten

gegen die mittleren auf, denn der Landtagsabgeordnete Bergrat Schultz in Bochum, Direktor der dortigen Bergschule, eiferte gegen die „Brutstätten der Halbbildung", die den niederen Fachschulen den Boden abgrüben. Um so energischer nahm sich der Verein deutscher Ingenieure der mittleren Fachschulen, die auch für die Erhaltung eines industriellen Mittelstandes von hervorragender Bedeutung sind, an und beauftragte seine Schulkommission mit der Bearbeitung ihrer Organisation.

Ostern 1883 tagte im Kultusministerium eine vom Minister v. Goßler (17. Juni 1881 bis 12. März 1891) berufene Konferenz, aus deren Beratungen die Ordnung der Entlassungsprüfung an den mit Realschulen verbundenen maschinentechnischen Fachschulen vom 17. Oktober 1883 hervorging. Im Hinblick auf diese Prüfungsordnung wurden gewisse staatliche Berechtigungen geschaffen. Der Besuch der Unterklasse genügte für die Zulassung zur Prüfung als öffentlicher Landmesser und Markscheider, das Zeugnis der Reife berechtigte bei der Staatseisenbahnverwaltung zur Laufbahn als Werkstättenvorsteher, technischer Betriebs- und technischer Eisenbahnsekretär (Prüfungsordnung vom 30. April 1887), bei der Verwaltung der indirekten Steuern zum Eintritt in das Supernumerat, bei der Reichsmarine zum Eintritt als Konstruktionssekretär, Werkstättenvorsteher, Maschineningenieur und bei vorzüglicher Befähigung bis zum Stabsingenieur mit Majorsrang. (In letzterer Hinsicht wurden als berechtigt anerkannt die Schulen zu Hagen, Aachen, Barmen, Breslau, Chemnitz und die später entstandene höhere Abteilung zu Dortmund. Vgl. Beilage zum Marineverordnungsblatt Nr. 19 vom Jahre 1897.)

Da somit auch der Staat die Scheidung zwischen niederen und mittleren Technikern durchgeführt hatte, konnte der Verein deutscher Ingenieure die Beschlüsse von 1888/89 seiner Schulkommission (durch die Karlsruher Hauptversammlung 1889 bestätigt) dem Handelsministerium mit der Erwartung einreichen, daß solche Berücksichtigung finden würden.

Vorgreifend sei erwähnt, daß seit 1897 die Loslösung der Fachschulen von den Realanstalten und ihre Überweisung an das Handelsministerium als höhere Fachschulen erstrebt wird. Dies geschah zunächst mit Hagen, Breslau und der umgewandelten Gleiwitzer Schule, sodann in Barmen, wofür Barmen und Elberfeld eine gemeinschaftlich zu erhaltende Anstalt bekamen, und inzwischen war auch in Dortmund eine höhere Abteilung bei der Fachschule entstanden. In Aachen und bei der städtischen Fachschule in Köln sind die Verhältnisse bis zu diesem Augenblicke noch nicht geklärt.[1] Die Kölner Anstalt wurde bisher durch den Staat und den Verein deutscher Ingenieure unterstützt, wird aber in ihrer Eigenart wohl nicht weiter bestehen können.[1] (Einige Eigentümlichkeiten werden in der Ministerial-

[1] Siehe jedoch unten.

schrift über die Verhandlungen vom 6.—13. Mai 1898, Berlin bei Mittler u. Sohn, hervorgehoben.)

Dies die traurige Geschichte des mittleren Fachschulwesens in Preußen bis zum Jahre 1900, ohne deren Kenntniß gewisse sonstige Erscheinungen unverständlich bleiben würden. Das neue Jahrhundert brachte eine Wendung zum Besseren.

Was die niederen Anstalten anbetrifft, so war schon erwähnt, daß unter Geheimrat Lüders besonders die Baugewerkschulen und einige wenige niedere Fachschulen bestanden, die, wie Iserlohn und Bochum (Hüttenschule, jetzt nach Duisburg verlegt), bei Aufhebung der Provinzialanstalten entstanden waren, oder, wie Köln, Dortmund und Magdeburg, selbständig aufgebaut wurden.

Im Juli 1893 tagte zu Hannover der Innungsverband deutscher Baugewerkmeister und beschloß, daß der neu eintretende Baugewerkschüler ein Alter von mindestens 16 Jahren und eine praktische Thätigkeit von mindestens zwei Jahren (Bausommern) hinter sich haben müsse. Als Bedingung für die Zulassung zum Examen wurde die absolvierte Lehrzeit und eine praktische Thätigkeit von drei Bausommern verlangt.

Der Lehrplan der Baugewerkschulen umfaßt: Deutsch und Schreiben, Geometrie, Algebra und Rechnen, Linearzeichnen und darstellende Geometrie, Freihandzeichnen, Baukonstruktionslehre, Baukunde, Bauzeichnen und Entwerfen baulicher Anlagen, Formenlehre, Baumaterialienlehre, Veranschlagen, Statik und Festigkeitslehre, Naturlehre, Feldmessen und Buchführung. An einigen Anstalten findet Modellierunterricht statt, d. h. sowohl Holzmodelle von Dachstühlen, Brücken, Türmen, als auch Modelle von architektonischen Formen in Thon werden hergestellt. Auch Samariterkurse sind eingerichtet, und das Feuerlöschwesen wird geübt.

Für die Prüfungen ist maßgebend die Prüfungsordnung vom 6. September 1882. Das Zeugnis der Baugewerkschulen genügt unter anderen zum Eintritt in die Bahnmeisterlaufbahn und in die der Betriebs- und Eisenbahnsekretäre. Auch sollen die Baubehörden überhaupt bei Vakanzen die Absolventen der Anstalten in erster Linie berücksichtigen.

Nach den Beschlüssen der Delegiertenversammlung deutscher Baugewerksmeister von 1888 ersetzt die Prüfung an anerkannten Baugewerkschulen die Meisterprüfung. Die kaiserliche Marine läßt die Abiturienten anerkannter Baugewerkschulen als technische Sekretäre und Konstruktionssekretäre bezw. Geheime Konstruktionssekretäre zu und zwar für Hafenbau. (Für Schiffbau gilt dies nur von den Baugewerkschulen in Hamburg und Bremen, die erst später besprochen werden.)

Im allgemeinen stellen auch hier die Städte das Schulgebäude und die Unterhaltung der Anstalt wird nach Vereinbarung von Staat und Stadt getragen. Zur Errichtung höherer Baugewerkschulen, wie eine solche in Chemnitz neben der niederen besteht, hat sich Preußen leider noch nicht entschlossen. Solche

Anstalten sind ein Bedürfnis. Ihre Errichtung würde das Schülermaterial homogener machen.

Auf die Entwickelungsgeschichte näher einzugehen, ist nicht mehr nötig. Ein Urteil gewinnt man schon durch die Denkschriften des Unterrichtsministeriums vom Februar 1878, Februar 1881 und Februar 1883, die den Mitgliedern der inzwischen entstandenen ständigen Kommission für das technische Unterrichtswesen vorgelegt wurden. Besonders wichtig ist die Denkschrift des Handelsministeriums (dem die Schulen später überwiesen wurden) vom April 1891, welche die „erfreuliche“ Entwickelung seit 1883 eingehend behandelt und die Organisation der einzelnen Anstalten derselben Kommission klarlegt. Die Baugewerkschulen hatten danach folgende Frequenzzahlen: Nienburg a. W. 223, Berlin 218, Breslau 208, Deutsch-Crone 223, Eckernförde 191, Höxter 296, Idstein 222, Buxtehude 126, Magdeburg 118, eine zehnte Anstalt in Posen war damals geplant. Als niedere Fachschulen für Metallindustrie zählt die Denkschrift auf: Iserlohn, Remscheid, Einbeck, Bochum, Dortmund, Magdeburg, Köln und eine Schule für Seedampfermaschinisten in Flensburg. Webeschulen bestanden in Crefeld, Mülheim a. Rh., Aachen, Spremberg, Falkenberg, Rummelsburg i. Pom., Forst, Sommerfeld, Finsterwalde, Nowawes, Berlin, Sorau, Einbeck, außerdem Lehrwerkstätten für Leinweberei an verschiedenen Orten; keramische Fachschulen in Grenzhausen-Höhr und Bunzlau, wozu noch der Unterricht an der Königlichen Porzellanmanufaktur in Berlin kommt; Korbflechtschulen in Grävenwiesbach, Bettingen, Daun, Westerburg, Ruppertshofen, Gersfeld, Gehland, Schurgast, Heinsberg; kleinere Fachschulen für Kunsttischlerei und Holzschnitzerei in Magdeburg und Flensburg, eine sog. Königliche Zeichenakademie mit Ziselierwerkstätte in Hanau, gewerbliche Zeichenschulen und Kunst- und Kunstgewerbeschulen in Köln, Elberfeld, Halle, Magdeburg, Breslau, Kottbus, Königsberg, Danzig, Stettin, Erfurt, Berlin, Kassel, Düsseldorf, Frankfurt a. M., Aachen, Hannover, und endlich eine längere Reihe von Fortbildungsschulen. Sechzehn Anlagen des Berichtes enthalten die wichtigeren Erlasse des Unterrichtsministeriums bezw. Handelsministeriums, also zugleich ein Stück Organisationsgeschichte des technischen Schulwesens. Eine Frequenztabelle auf Seite 89 und 90 enthält schon einige größere Frequenzzahlen, z. B. Berlin mit 2043, Magdeburg mit 1055, Hannover mit 1272 Schülern.

Auch die Geldbewilligungen durch den Staat waren allmählich größere geworden. Über diese berichtet die jetzt folgende Tabelle, deren Anmerkungen Beiträge zur Entwickelungsgeschichte geben sollen.

Zu den darin genannten Summen kommen noch Zuschüsse für die Fortbildungsschulen, gewerblichen Zeichenschulen und entsprechende Unterrichtszwecke, die den gesamten Staatszuschuß für 1891 auf 2629469 Mark erhöhen. Seitdem

sind von Jahr zu Jahr höhere Beträge bewilligt worden, so daß augenblicklich etwa 3½ Millionen Mark für technische Unterrichtszwecke verwendet werden. Nicht genannt sind in der Tabelle die Anstalten, die damals noch unter dem Kultusministerium standen. Die nötige Ergänzung findet unten statt.

Laufende Nummer	Name der Anstalt	Zuschuß des Staates, Voranschlag für 1891/92 Mark	Zuschuß der Stadtgemeinde (des Vereins) Voranschlag für 1891/92 Mark	Bemerkungen
1	Baugewerkschule in Nienburg	46495	—	1866 mit Hannover übernommen.
2	Baugewerkschule in Eckernförde	41290	7500	
3	Baugewerkschule in Höxter	41820	5000	
4	Baugewerkschule in Idstein	30977	6000	Bezirksverband des Reg.-Bez. Wiesbaden giebt Beihilfe von 3000 Mark.
5	Baugewerkschule in Deutsch-Crone	40060	6400	
6	Baugewerkschule in Breslau	17509	17509	
7	Baugewerkschule in Berlin	20400	20400	Im Jahre 1883/84 von dem Staate übernommen.
8	Webe-, Färberei- und Appreturschule in Crefeld	41925	13975	Die obere Abteilung gilt als höhere Fachschule. 1880 gegründet, 1883 vollendet.
9	Webeschule in Mülheim a. Rh.	5020	5020	
10	Webeschule in Spremberg	7870	2620	1870 gegründet.
11	Webeschule in Einbeck	4000	2000	1861 gegründet, 1892 vom Staate übernommen.
12	Webeschule in Grünberg i. Schl.			
13	Gewerbliche Zeichenschule in Breslau			
14	Gewerbliche Zeichenschule in Kottbus			
15	Gewerbliche Zeichenschule in Köln	1404,50	1404,50	
16	Gewerbliche Zeichenschule in Elberfeld	1866	1866	
17	Gewerbliche Zeichen- und Kunstgewerbeschule in Cassel	17400	17100	
18	Gewerbliche Zeichenschule in Halle an der Saale	12450	11450	
19	Gewerbliche Zeichenschule in Magdeburg	—	—	
20	Provinzial-Kunst- und Handwerkschule in Magdeburg	—	—	
21	Provinzial-Kunst- und Handwerkschule in Erfurt	—	—	Eingegangen 1881/82.
22	Provinzial-Kunst- und Handwerkschule in Königsberg	18490	—	

Laufende Nummer	Name der Anstalt	Zuschuß des Staates, Voranschlag für 1891/92 Mark	Zuschuß der Stadtgemeinde (des Vereins) Voranschlag für 1891/92 Mark	Bemerkungen
23	Provinzial-Kunst- und Handwerkschule in Danzig	7951	209	
24	Zeichenakademie in Hanau	62920	189 [1]	[1] Stiftungsgelder.
25	Kunstgewerbeschule in Düsseldorf	18930	22670	Errichtet im Jahre 1883.
26	Kunstgewerbeschule des mitteldeutschen Kunstgewerbevereins in Frankfurt a. M.	24000	64472	Nur 2000 Mark bezahlt der Staat, den großen Bedürfniszuschuß der Verein. Dieser Zuschuß gilt auch für Museum, Bibliothek, permanente Ausstellung, Vereinszeitschrift.
27	Kunstgewerbemuseum in Berlin	—	—	Am 1. April 1885 auf den Staat übergegangen. 335000 Mark Zuschuß zahlt das Kultusministerium.
28	Keramische Fachschule in Grenzhausen-Höhr	7950	400	Eröffnet 1879.
29	Fachschule für Metallindustrie (Bronze) in Iserlohn	17952	13464	Errichtet 1879. (Methode Della Voß, Rußland, aus Kommotau durch Reuter nach Iserlohn gebracht.)
30	Fachschule für die bergische Kleineisen- und Stahlwarenindustrie in Remscheid	28900	11700	Errichtet 1880. Mit ausgezeichneten Lehrwerkstätten versehen. (Methode Hädicke.)
31	Rheinisch-westfälische Eisenhüttenschule in Bochum, später in Duisburg	14000	12900	Errichtet 1882. Die Provinzen Rheinland und Westfalen zahlen je 3500 Mark an die Stadt. Geht vielfach zuweit in den Theorien.
32	Arbeitsschule des Vereins zur Förderung des Wohles der arbeitenden Klassen in Waldenburg	—	—	Seit 1880 auf den Etat des Kultus übernommen.
33	Handwerkerschule in Berlin	20000	76316	Errichtet 1880/81 nach dem Muster der großen Hamburger Gewerbeschule. (Meth. Jessen.)

Laufende Nummer	Name der Anstalt	Zuschuß des Staates, Voranschlag für 1891/92 Mark	Zuschuß der Stadtgemeinde (des Vereins) Voranschlag für 1890/91 Mark	Bemerkungen
34	Leinenwebeschule in Sorau . .	4267	2133	1886 eröffnet.
35	Fachschule für Seedampfschiffsmaschinisten in Flensburg . . .	21250	—	1886 eröffnet.
36	Kunstgewerbe- und Handwerkerschule in Magdeburg	33120	27920	
37	Webeschule in Falkenburg . . .	10300	3500	1892 gegründet.
38	Webereilehrwerkstätte in Rummelsburg	3200	1600	1892 gegründet.
39	Webeschule in Berlin	17500	17500	1891 gegründet.
40	Gewerbliche Zeichen- und Kunstgewerbeschule in Aachen . . .	12780	12280	
41	Gewerbliche Fachschule (Tagesschule) in Aachen	9600	9600	
42	Handwerker- und Kunstgewerbeschule in Hannover	41463	39063	
43	Werkmeisterschule für Maschinenbauer, Schlosser und Schmiede in Dortmund	24293,50	6000,50	
44	Baugewerkschule in Buxtehude .	42069	6000	1891 vom Staate übernommen.
45	Baugewerkschule in Magdeburg .	35827	14913	
46	Webeschule in Nowawes bei Potsdam	9500	—	1892 gegründet.
47	Webeschule in Forst	4667	1833	1892 gegründet.
48	Webeschule in Sommerfeld . .	5533	2267	1892 gegründet.
49	Webeschule in Finsterwalde . .	3700	1500	1892 gegründet.
50	Webeschule in Aachen	20800	12500	1883 gegründet.
51	Baugewerkschule in Posen . . .	15044	—	Eröffnet am 1. Oktober 1891.
52	Werkmeisterschule für Maschinenbauer, Schlosser und Schmiede in Magdeburg	20500	8750	Eröffnet 1892.
	Summa	886993	487924	
	Zusammen	1374917 Mark		

So steht denn zu hoffen, daß neben dem niederen Fachschulwesen auch das höhere einer neuen Blütezeit entgegengehen wird. Allerdings geschieht hinreichendes noch nicht für die Vorbildung der Lehrer. **Seminareinrichtungen an gut geleiteten Fachschulen** sind in erster Linie zu erstreben, damit Praktiker die Unterrichtsmethodik, Mathematiker und Zeichenlehrer die praktischen Bedürfnisse

beurteilen lernen. Augenblicklich ist man leider noch genötigt, Praktiker zu Direktoren sogar höherer Fachschulen zu machen, die noch niemals unterrichtet haben (vgl. Hagen, 1899). Glücklicherweise ist man von dem früher beliebten System zurückgekommen, die Fachschullehrer möglichst nicht definitiv zu machen, „weil definitiv gewordene Lehrer angeblich faul werden und doch auch die Praxis niemand definitiv mache". Die Verhältnisse sind jetzt ähnlich, wie bei den Realschulen, geregelt worden. Der gute Erfolg dieser Maßregel wird nicht ausbleiben. Die schon erwähnten Verhandlungen über die Organisation der preußischen Maschinenbauschulen zu Berlin am 6. und 7. Mai 1898, verfaßt im Ministerium für Handel und Gewerbe nach kurzschriftlichen Aufzeichnungen (Berlin 1899 bei E. S. Mittler u. Sohn) haben zur Klärung der Frage erheblich beigetragen und besonders die Notwendigkeit einer Scheidung der niederen und höheren Fachschulen klargelegt. Vergleichende Stundenpläne in den Anlagen erhöhen den Wert dieser Druckschrift. Jedenfalls ist es ein Segen für die höhere Fachschule, daß sie nicht mehr den Übergang zur Hochschule vermitteln und nicht mehr aus falschem Ehrgeiz auf diesen den Hauptwert legen kann. Sie giebt in Zukunft eine in sich abgerundete technische Bildung für mittlere Zwecke und dient im wesentlichen nur der Privatpraxis. An der Konferenz von 1898 beteiligte sich auch der Direktor des Vereins deutscher Ingenieure, dessen Schulkommission sich im Jahre 1895 mit der Organisation der Werkmeisterschulen beschäftigt hatte und diese nur zweisemesterig wünschte, damit den Leuten nicht die Rückkehr zur Praxis verleibet werde, weil sie allzusehr für das Konstruktionsbureau und dgl. vorgebildet würden.

Das mittlere und niedere Fachschulwesen Preußens auf dem Gebiete des Bau- und Maschinenwesens hat, abgesehen von der kurzen Mitarbeit Dr. Wehrenpfennigs, der sich bald auf das Dezernat über die technischen Hochschulen beschränkte, seit Nottebohms Tode unter der Leitung des Geheimrats Lüders gestanden, der Ostern 1900 in den Ruhestand getreten ist. Nach Ansicht des Verfassers, die in weiten Kreisen des Ingenieurstandes geteilt wird, hat der energische Jurist anfangs allzustark mit dem Fachschulbestande abgewirtschaftet und dann die Erfahrung gemacht, daß es leichter ist, niederzureißen als aufzubauen. Lange Jahre hat es gedauert, bis es endlich gelang, eine neue Entwickelung einzuleiten. Die Zwischenzeit aber wurde von spekulativen Köpfen benutzt, in allen möglichen Kleinstaaten sog. Technika einzurichten, die in ihren Prospekten sehr viel versprachen, was sie nicht halten konnten. Namentlich von Preußen aus wurden sie von Schülern in derartiger Zahl besucht, daß manche Anstalt mehr Schüler hatte, als alle preußischen Schulen zusammengenommen. Ob jedoch diese Schüler bei dem geduldeten studentischen Treiben und der Art des Unterrichtsbetriebes fanden, was sie gesucht hatten, das sei dahingestellt. — Vergleicht man die Zeit, in der die Ingenieure Druckenmüller, Egen und Nottebohm das Fachschulwesen

Preußens leiteten, mit der Periode Lüders, so gelangt man zu der Überzeugung, daß nicht jeder Jurist im stande ist, ebenso wie Beuth, diesen Zweig des Schulwesens zu fördern. Auch Lüders ist wieder durch zwei Juristen ersetzt worden, während ein junger Ingenieur als Hilfsarbeiter herangezogen ist. Ob dies genügen wird, dem preußischen Gewerbeschulwesen neues Leben einzuhauchen, möge die Zukunft zeigen. Vor allem muß dafür gesorgt werden, daß auf dem Wege des wissenschaftlichen Seminars oder besonderer Hochschulvorträge Lehrer herangezogen werden, welche die elementaren Methoden der Festigkeitslehre u. dgl. beherrschen. Augenblicklich sind die von Hochschulen vorgebildeten Ingenieure dazu nicht im stande, die Ingenieurwissenschaften elementar vorzutragen, da sie nur mit Hilfe der höheren Mathematik einzudringen gelernt haben. Ein bloßes Angeben der Formeln ohne Beweis ist aber der höheren Maschinenbauschule nicht würdig. — Verfasser, der 23 Jahre lang die Hagener Anstalt geleitet hat, die unter allen höheren Maschinenbauschulen Preußens die stärkstbesuchte geworden ist, hat eine Ingenieurmathematik in elementarer Behandlung, von der bis jetzt zwei Bände erschienen sind (Leipzig bei Teubner), geschrieben, um jenem wunden Punkte abzuhelfen.

Vorstehendes ist im Jahre 1900 geschrieben worden. Seitdem sind wichtige und erfreuliche Änderungen eingetreten, deren Berücksichtigung durch die Hinausschiebung des Druckes ermöglicht worden ist.

Zunächst entstand in Siegen eine neue Fachschule für Eisen- und Stahlindustrie, deren Leitung der bisherige Direktor der Remscheider Anstalt übernahm. Zur ersten Einrichtung spendete der Staat eine Summe von 67000 Mark. Eine höhere Maschinenbauschule wurde 1891 in Stettin gegründet, wobei ein staatlicher Ausrüstungszuschuß von 76000 Mark bewilligt wurde. Auch Altona, Görlitz, Posen und Schmalkalden erhielten Maschinenbauschulen, und für Kiel ist eine solche im Hinblick auf den Schiffbau und den Bau von Schiffsmaschinen in Aussicht genommen. Zur Ergänzung der obigen Tabelle ist, nachdem sämtliche vorher dem Kultusministerium unterstehenden Schulen dem Handelsministerium überwiesen und aus der Verbindung mit höheren lateinlosen Schulen herausgelöst worden sind, die nachstehende Zusammenstellung von 17 maschinen- und hüttentechnischen Schulen zu geben, die auf Grund einer Veröffentlichung in der Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure (1902, S. 59) erfolgt ist.

Schule	Zahl der Lehrer	Jährliche Unterhaltungskosten in Mark	Staatszuschuß in Mark
a) Staatliche höhere Maschinenbauschulen.			
1. Altona	9	60800	43670
2. Breslau	11	74950	45320
3. Einbeck	8	53176	37476

Schule	Zahl der Lehrer	Jährliche Unterhaltungskosten in Mark	Staatszuschuß in Mark
4. Hagen	16	101762	63802
5. Posen	5	26328	20858
6. Stettin	6	39975	17835
b) Staatliche höhere Maschinenbauschulen in Verbindung mit (niederen) Maschinenbauschulen (Werkmeisterschulen).			
1. Dortmund	23 + 1 Werkmstr.	172985	128585
2. Elberfeld-Barmen	15 + 1 Werkmstr.	91744	52854
c) Staatliche Maschinenbau- und Hüttenschulen.			
1. Duisburg, Maschinenbau- und Hüttenschule	17	113990	88490
2. Gleiwitz, Maschinenbau- und Hüttenschule	11	71064	55149
3. Görlitz, Maschinenbauschule	9	61334	41834
4. Iserlohn, Fachschule für Metallindustrie	6 + 3 Werkmstr.	48430	31590
5. Remscheid, Fachschule für Eisen- und Stahlindustrie	5 + 4 Werkmstr.	50990	32468
6. Schmalkalden, Fachschule für Eisen- und Stahlindustrie	Im Entstehen begriffen.		
7. Siegen, Fachschule für Eisen- und Stahlindustrie	2 + 3 Werkmstr.	37830	22430
d) Städtische Anstalten.			
1. Köln, höhere Maschinenbauschule und Werkmeisterschule	16	94644	32552
2. Magdeburg, Maschinenbauschule (Werkmeisterschule)	7	43993	27269

Bemerkt sei, daß auch mit Magdeburg Verhandlungen über die Umwandelung der niederen in eine höhere Maschinenbauschule schweben.

Aus der Tabelle erkennt man erstens, daß einige niedere Maschinenbauschulen in höhere verwandelt worden sind, daß die Anzahl im ganzen im Steigen begriffen ist, und daß die staatlichen Zuschüsse reichlicher fließen, als vorher.

Aus den 1374917 Mark der ersten Tabelle sind für das Jahr 1901 nicht weniger als 4584266 Mark geworden, wozu noch 1195000 Mark für Fortbildungsschulen und 465340 Mark für besondere Zwecke kamen, also im ganzen 6234606 Mark. Für das Jahr 1902 ist eine weitere Steigerung der Staatszuschüsse in Aussicht genommen. (Ein kleinerer Teil des Fortschritts beruht aller-

dings darin, daß die entsprechenden früher im Etat des Kultusministeriums stehenden Summen jetzt dem Fachschulwesen des Handelsministeriums zugeschrieben sind.) Die Summen fangen an, des preußischen Staates, der früher weit hinter einigen Kleinstaaten zurückstand, würdig zu werden. Jedenfalls ist mit dem Beginn des neuen Jahrhunderts eine neue Zeit eingetreten. Insbesondere haben die neuen Dezernenten für das Fachschulwesen die Anträge des Vereins deutscher Ingenieure, der mit fast 17000 Mitgliedern doch einen bedeutenden Teil der technischen Intelligenz unseres Vaterlandes vertritt, in höherem Grade berücksichtigt, als es früher geschah. Die Eingabe von 1889, betreffend die Förderung der mittleren (jetzt als höhere bezeichneten) Fachschulen, war ohne sichtlichen Erfolg geblieben, nur Prüfung war in Aussicht gestellt worden. Die Eingabe von 1897, welche Herabsetzung der Ziele der sog. Werkmeisterschulen und Beschränkung der Unterrichtsdauer verlangte, ist zwar wegen des vielfachen Auseinandergehens der Ansichten von Sachverständigen in diesem Punkte noch nicht erfüllt worden, jedoch sollen nach einer Mitteilung des jetzigen Handelsministers Möller vom 27. November 1901 Versuche gemacht werden. Dem wiederholten Wunsche des Vereines, die mittleren Fachschulen zu vermehren und dahin zu organisieren, daß als Bedingung für den Eintritt im allgemeinen der Besitz der Berechtigung zum einjährigen Militärdienste gefordert werden sollte, in Ausnahmefällen aber eine Prüfung über den Besitz einer entsprechenden Vorbildung zulässig sein müßte, ist nachgegeben worden. Bezeichnend für diese Wendung ist eine in der Beilage Nr. 21 des Ministerialblatts der Handels- und Gewerbeverwaltung vom 28. November 1901 erlassene Verfügung vom 19. November 1901: Organisation der der Handels- und Gewerbeverwaltung unterstehenden Schulen zur Ausbildung von mittleren und niederen Beamten und Arbeitern der Maschinen- und Hütteninduſtrie. Da sie nicht weniger als 40 Seiten umfaßt, kann hier nur einiges vom Inhalte berücksichtigt werden.

I. Benennung und Zweck der Anstalten. A. Höhere Maschinenbauschulen. Diese sollen Betriebsbeamte und Konstruktionsbeamte für die Maschinenindustrie und die damit verwandten Industrien heranbilden und künftigen Besitzern und Leitern solcher industrieller Anlagen Gelegenheit zum Erwerbe der erforderlichen technischen Kenntnisse geben. B. Maschinenbauschulen (mit 4- oder 3-semesterigem Kursus). Diese sollen niedere technische Betriebsbeamte für die Maschinenindustrie, Werkmeister, Maschinenmeister, Leiter kleinerer Betriebe heranbilden und Besitzern der letzteren die nötigen Fachkenntnisse, besonders auch Fertigkeit im Zeichnen, vermitteln. C. Hüttenschulen. Solche sind an einzelnen Orten an die Maschinenbauschulen angegliedert und sollen niedere Beamte für die Hüttenindustrie heranbilden. D. Abend- und Sonntagsschulen für Maschinenbauer, Schlosser, Schmiede und Hüttenarbeiter. Solche sind an die obengenannten Anstalten und an Hand-

werkerschulen anzugliedern. E. Versuchsweise sollen an einzelnen Orten „Anstalten mit zweisemesterigem Kursus zur Weiterbildung von tüchtigen Arbeitern der Maschinenindustrie, die sich später zu Vorarbeitern, Monteuren und Werkmeistern entwickeln können," zugelassen werden.

Für den Eintritt in die unterste Klasse der höheren Fachschulen wird neben dem Besitz des einjährigen Dienstrechts noch eine mindestens zweijährige praktische Werkstattthätigkeit gefordert. Für solche, die auf Grund einer Prüfung aufgenommen werden, ist der Nachweis mindestens dreijähriger Praxis nötig. Die Eintrittsbedingungen für die Schüler niederer Anstalten beschränken sich auf gute Volksschulbildung (womöglich auch Fortbildungsschulbildung) und auf vierjährige Werkstattthätigkeit bezw. Betriebsthätigkeit. In die Abend- und Sonntagsschulen sollen in der Regel nur Schüler aufgenommen werden, die nicht mehr fortbildungsschulpflichtig sind. Für E gilt dasselbe wie für B und C.

Zweckmäßig ist die Bestimmung, daß die Aufnahmegesuche nach der Reihenfolge zu berücksichtigen sind, in der sie eingehen.

Für die Aufnahmeprüfung von Ausnahmeschülern der Schulen A ist eine besondere Ordnung vorgeschrieben. Daß der Prüfling vorher 20 Mark Gebühren einzureichen hat, dürfte geeignet sein, leichtsinnigem Herandrängen ungeeigneter junger Leute zu steuern. Diese Bestimmungen sind sehr verständig abgefaßt. Die Klassen haben halbjährigen Kursus. Über die Stunden- und Lehrpläne ist folgendes zu sagen:

A. Stundenverteilungsplan für höhere Maschinenbauschulen.

Nr.	Lehrgegenstände	Kl. IV	Kl. III	Kl. II	Kl. I	Summe
1	Geschäftskunde	—	—	—	2	2
2	Mathematik	8	4	4	2	18
3	Physik	4	2	—	—	6
4	Chemie	4	—	—	—	4
5	Mechanik	6	5	4	2	17
6	Maschinenelemente	4	4	2	1	11
7	Dampfkessel	—	—	2	2	4
8	Hebemaschinen	—	—	2 } 8	2	4
9	Dampfmaschinen	—	—	3	3 } 12	6 } 20
10	Hydraulische Motoren	—	—	—	3	3
11	Gasmotoren	—	—	—	2	2
12	Werkzeugmaschinen	—	4	—	—	4
13	Allgemeine Technologie	—	— } 6	4	2	6 } 12
14	Hüttenkunde	—	2	—	—	2
15	Elektrotechnik	—	4	3	2	9
16	Baukonstruktion, Baumechanik u. Bauzeichnen	4	3	3	2	12
		30	28	28	25	111

Nr.	Lehrgegenstände	Kl. IV	Kl. III	Kl. II	Kl. I	Summe
	Uebertrag	30	28	28	25	111
17	Veranschlagen	—	—	—	1	1
18	Darstellende Geometrie	6	4	—	—	10
19	Maschinenelementeskizzieren und -zeichnen	6	6	6	—	18
20	Dampfkesselskizzieren und -zeichnen	—	—	—	4	4
21	Hebemaschinenskizzieren und -zeichnen	—	—	2 } 4	4 } 12	6 } 16
22	Dampfmaschinenskizzieren und -zeichnen	—	—	2	4	6
23	Werkzeugmaschinenskizzieren und -zeichnen	—	4	—	—	4
24	Übungen in den Laboratorien	—	—	4	4	8
25	Rundschrift	(1)	—	—	—	(1)
26	Samariterunterricht	—	—	1	—	1
	Summa	42 + (1)	42	43	42	169 + (1)

Während die Lehrpläne der Vergangenheit in höherem Grade auf eine mehr allgemeine technische Vorbildung hinarbeiteten, haben die neueren eine Durchbildung in den verschiedensten Sonderfachkenntnissen als Ziel hingestellt. Wurde schon früher die Überbürdung mit Lehrstoff beklagt und der Wunsch ausgesprochen, für dieselben Ziele drei statt zwei Jahre zu verwenden, so wird dies jetzt erst recht der Fall sein. An Stelle eines verständigen „Nacheinander" ist ein nicht unbedenkliches „Nebeneinander" getreten, namentlich für die oberste Klasse, in der gleichzeitig geradezu ein „Allerlei" betrieben wird, welches zur Unruhe und Verwirrung führen muß. Glücklicherweise sollen die Vorschriften nur vorläufige sein und nach einigen Jahren einer Prüfung durch den „ständigen Ausschuß" unterzogen werden.

Auch die Reihenfolge ist zu beanstanden. Daß z. B. die komplizierten Werkzeugmaschinen schon im zweiten Semester skizziert und gezeichnet werden sollen, die einfachen Dampfkessel erst im vierten, ist ein Beweis dafür, daß man nicht gerade dem Grundsatze „vom Leichteren zum Schwereren" gehuldigt hat.

Wozu in der Mathematik die cyklischen Kurven auf das „rechtwinkelige Koordinatensystem" bezogen werden sollen, ist unerfindlich, da dieses besonders für Epi- und Hypocykloiden das Ungeschickteste ist, was es giebt. Wir haben doch Elementarmethoden, die weit einfacher sind und dem Wesen der Sache entsprechen, besonders die Krümmungsradien auf das leichteste bestimmen lassen. Von den baryzentrischen Methoden ist nur die Guldinsche Regel angegeben, nicht aber die wichtigen Formeln über schräg abgeschnittene Prismen und Cylinder. Vor allen Dingen aber sind die Methoden zur Berechnung der unendlich wichtigen Trägheits- und Zentrifugalmomente für Flächen und Körper in der Mathematik vollständig vergessen worden, obwohl diese, wie des Verfassers Ingenieurmathematik zeigt, für die Bedürfnisse des Maschinenbaues bezw. der Festigkeitslehre vollständig elementar

entwickelt werden können. In der Mechanik können sie nicht so nebenbei behandelt werden. Gerade die Behandlung in der Mathematik ist sehr geeignet, diese von Dingen frei zu halten, die für den Maschinenbauer unwesentlich sind. Dort muß nicht Gymnasialmathematik, sondern Ingenieurmathematik in elementarer Behandlung betrieben werden.

Im übrigen möge die Ausführung des Lehrplanes für die Schulen A dem Takte tüchtiger Lehrer überlassen bleiben. Das Gute wird sich dann befestigen, das Minderwertige wird fallen.

B. Stundenplan für (niedere) vierklassige Maschinenbauschulen.

Nr.	Lehrgegenstände	Kl. IV	Kl. III	Kl. II	Kl. I	Summe
1	Deutsch	6	2	} 2	} 2	} 12
2	Geschäftskunde	—	—			
3	Rechnen	6	2	—	—	8
4	Mathematik	7	6	4	2	19
5	Physik	4	2	—	—	6
6	Chemie	—	2	—	—	2
7	Mechanik	—	5	4	2	11
8	Elektrotechnik	—	4	3	3	10
9	Maschinenelemente	—	6	—	—	6
10	Dampfkessel	—	—	3 } 7	—	3
11	Hebemaschinen	—	—	4	—	4
12	Dampfmaschinen	—	—	—	4	4 } 14
13	Hydraulische Motoren	—	—	—	2	2
14	Gasmotoren	—	—	—	1	1
15	Werkzeugmaschinen	—	—	3	—	3
16	Hüttenkunde	—	—	2 } 8	—	2 } 12
17	Allgemeine Technologie	—	—	3	4	7
18	Feuerungskunde	Wird in der Dampfkessellehre und in der Hüttenkunde behandelt.				
19	Baukonstruktion	—	—	2	2	4
20	Veranschlagen	—	—	—	1	1
21	Geometrisches Zeichnen, technisches Freihand- und Projektionszeichnen	18	3	—	—	21
22	Maschinenelementeskizzieren und -zeichnen	—	10	4	2	16
23	Dampfkesselskizzieren und -zeichnen	—	—	—	4	4
24	Hebemaschinenskizzieren und -zeichnen	—	—	—	5 } 13	5 } 13
25	Dampfmaschinenskizzieren und -zeichnen	—	—	—	4	4
26	Werkzeugmaschinenskizzieren und -zeichnen	—	—	4	—	4
27	Rundschrift	1	—	—	—	1
28	Übungen in den Laboratorien	—	—	4	4	8
29	Samariterunterricht	—	—	1	—	1
	Summa	42	42	43	42	169

Auch hier ist der Lehrplan von außerordentlichem Umfang. Über den Lehr-

stoff soll an dieser Stelle nicht abgeurteilt werden, da die Kritik größeren Raum beanspruchen würde.

Der mitabgedruckte Plan für die dreiklassige Maschinenbauschule in Köln geht nicht so ins Detail und läßt dem Lehrer mehr Freiheit, gestattet auch, sich dem vorliegenden Bedürfnis mehr anzubequemen. Nur müßte die Vorbereitung für die höhere Schule wegfallen. Schüler, die eine abgerundete technische Bildung niederen Grades erwerben wollen, müssen ganz anders unterrichtet werden als solche, die eine Vorbildung für die höhere Maschinenbauschule wünschen. Was soll ferner die letztere mit Schülern anfangen, die z. B. im Zeichnen den übrigen weit voraus sind, also besonders beschäftigt werden müssen? Näher kann auf diesen Sonderplan nicht eingegangen werden.

C. Stundenverteilung für vierklassige Hüttenschulen.

Nr.	Lehrgegenstände	Kl. IV	Kl. III	Kl. II	Kl. I[1] a, b	Summa
1	Deutsch	6	2	2 (1–2)	2 (1–2)	12
2	Geschäftskunde und gewerbliche Gesetzgebung	—	—			
3	Rechnen	6	2	—	—	8
4	Mathematik	7	6	4	2	19
5	Physik	4	2	—	—	6
6	Experimentalchemie	4	4	—	—	8
7	Mechanik	—	4	2	2	8
8	Elektrotechnik	—	2	2	2	6
9	Feuerungskunde	—	4	—	—	4
10	Chemische Technologie	—	—	4	—	4
11	Allgemeine Hüttenkunde	—	2	—	—	2
12	Eisenhüttenkunde	—	—	6	4	10
13	Metallhüttenkunde	—	—	—	4	4
14	Mineralogie	—	2	2	—	4
15	Analytische Chemie	—	—	8	8 —	16
16	Mechanische Technologie	—	—	—	8	8
17	Maschinenkunde	—	4	3	2	9
18	Betriebsbuchführung	—	—	1	—	1
19	Kalibrieren von Walzen	—	—	—	— 8	8
20	Technisches Freihandzeichnen	14 (20–21)	4 (20–21)	—	—	18
21	Geometrisches und Projektionszeichnen					
22	Maschinen- und Fachskizzieren und -zeichnen	—	4	4	4	12
23	Rundschrift	1	—	—	—	1
24	Übungen im Laboratorium	—	—	4	4	8
25	Samariterunterricht	—	—	1	—	1
	Summa	42	42	42 + 1	42 + 8	177

[1] Kl. I zerfällt in zwei Gruppen. Zu a gehören Hüttenleute, Former, Modellschreiner und Angehörige der chemischen Großgewerbe; zu Gruppe b Walzer, Walzendreher, Hammerschmiede und Adjustagearbeiter.

Auch hier ist ein ziemliches Vielerlei zu bemerken, jedoch sind die Einzelheiten des Lehrplans im übrigen verständig abgefaßt.

D. Für die Sonntags- und Abendschulen ist kein einheitlicher Plan vorgeschrieben. Mit Recht wird hervorgehoben, daß sie sich den örtlichen Verhältnissen anzupassen haben. Der Unterricht soll sich etwa dem der unter E genannten Schulen anbequemen.

E. Stundenplan mit zweisemesterigem Kursus zur Weiterbildung von Arbeitern der Maschinenindustrie.

Nr.	Lehrgegenstände	1. Hälfte des 1. Semesters	2. Hälfte des 1. Semesters	2. Semester
1	Deutsch	6	6	2
2	Gewerbliche Gesetzeskunde	—	—	2
3	Rechnen:			
	a) Bürgerliches Rechnen	3	3	—
	b) Buchstabenrechnen	6	2	—
	c) Raumlehre	6	2	—
4	Naturlehre	5	3	4
5	Mechanik	—	6	3
6	Festigkeitslehre	—	4	—
7	Maschinenkunde:			
	a) Maschinenelemente	—	10	—
	b) Dampfkessel	—	—	3 } 15
	c) Hebemaschinen	—	—	4
	d) Dampfmaschinen	—	—	4
	e) Hydraulische Motoren	—	—	1
	f) Kraftgasmotoren	—	—	1
	g) Werkzeugmaschinen	—	—	2
8	Technologie	—	—	6
9	Vorbereitendes Zeichnen und Skizzieren } Projektionszeichnen	22	—	—
10	Maschinenskizzieren und -zeichnen:			
	a) Maschinenelemente	—	12	4
	b) Dampfkessel	—	—	} 10
	c) Hebemaschinen	—	—	
	d) Dampfmaschinen	—	—	
	e) Werkzeugmaschinen	—	—	
11	Kalkulation	—	—	1
12	Samariterunterricht	—	—	1
	Summa	48	48	48

Diese neu zu errichtenden Schulen entsprechen im wesentlichen den Vorschlägen des Vereins Deutscher Ingenieure, obwohl auch sie für einen nur einjährigen Kursus noch etwas weit gehen. Jedenfalls sollen sie

alles Entwerfen und das eigentliche Berechnen ausschließen und nicht für das Konstruktionsbureau vorbereiten, sondern wirkliche Werkmeister und Betriebsleiter heranbilden, wie die Industrie sie braucht. Solche Anstalten können nur den Charakter technischer Fortbildungsschulen mit vollem Tagesunterrichte haben.

Den Schluß der Verfügung bilden die Prüfungsvorschriften für die Aufnahme von Ausnahmeschülern bei der Gruppe A, und für das Abschlußexamen bei allen Anstalten, endlich noch die Schulgesetze für A, B und C. Aus den letzteren ist zu erwähnen, daß jede Teilnahme an Vereinigungen studentischer Art sofortige Entlassung zur Folge hat, was nicht genug zu loben ist.

Im großen und ganzen kann über die Verfügung folgendes gesagt werden: Ist auch an einigen Stellen ein Hinausschießen über das erreichbare Ziel und einige Überfüllung mit Lehrstoff für den verhältnismäßig kurzen Lehrgang zu bemerken, hat auch hier und dort nur der Fachmann, nicht aber der pädagogisch durchgebildete Lehrer gesprochen, ist auch bisweilen in ein einziges Semester ein bedenkliches Vielerlei zusammengedrängt, so ist doch jedenfalls der Gesamtplan als ein wertvoller Versuch einer einheitlichen Organisation des maschinen- und hüttentechnischen Schulwesens zu betrachten, der nach einer Versuchszeit von einigen Jahren der inneren Vervollkommnung fähig sein wird. Auf jeden Fall ist in Erwägung zu ziehen, ob die Anstalten unter A bei demselben Lehrstoff nicht besser einen dreijährigen, als einen zweijährigen Lehrgang haben sollten.

Erfreulich ist es, daß ein Reklamemachen, wie es leider bei mehreren aus Spekulationsgründen eingerichteten Techniken stattfindet, für die höheren Maschinenbauschulen Preußens eine absolute Unmöglichkeit ist. Der Staat will mit Recht solide Anstalten ohne jedes Scheingepränge schaffen. Zwar werden Prüfungszeugnisse erteilt, aber nicht Ingenieurdiplome, und ersteres geschieht auf Grund einer strengen Prüfungsordnung. Dazu kommt, daß der Eintritt nicht allzu leicht gemacht wird.

Damit seien die Bemerkungen über diese neueste Phase in der Entwickelung des technischen Schulwesens in Preußen abgeschlossen. Möge die neue Organisation aus den Trümmern des Beuthschen und des Nottebohmschen Fachschulwesens neues Leben hervorsprießen lassen und so dem Staate und der Industrie zum Segen gereichen. Dann wird auch aus dem technischen Schulwesen einiger kleinerer Staaten Deutschlands mancherlei Mißliches entfernt werden.

Preußen besitzt neben den schon genannten Anstalten in den verschiedenen Bergrevieren 22 Bergschulen, 11 eigentliche Bergschulen und ebensoviele Vorschulen, über die sich nach der Zeitschrift für Berg-, Hütten- und Salinenwesen berichten läßt, besonders nach Band 37. Die Anfänge reichen weit in das vorige Jahrhundert zurück, so daß die Bergfortbildungsschulen älter sind, als alle anderen. Eigentliche Bergschulen entstanden 1817, also gleichzeitig mit den Provinzialgewerbeschulen, in Eisleben und im westfälischen Kohlenrevier, wo be-

sonders die Bochumer Anstalt bedeutungsvoll geworden ist. Von gleicher Bedeutung wurde für Oberschlesien die Bergschule in Tarnowitz, die im Januar 1839 nach einem Plane des Obereinfahrers Rudolf v. Carnall eröffnet wurde. Während zwei oder drei Wintern erhielten die Schüler 14 wöchentliche Unterrichtsstunden, blieben aber im übrigen in ihrer praktischen Thätigkeit. Gleichzeitig mit der der Provinzialgewerbeschulen geschah eine einheitliche Organisation im Jahre 1851 nach dem Entwurfe des 1854 als Geh. Bergrat in die Bergwerksabteilung des Handelsministeriums berufenen v. Carnall, dessen Denkschrift Grundsätze entwickelte, die bis zur neuesten Zeit maßgebend geblieben sind. Er begründete auch die oben genannte Zeitschrift (1853).

Der Lehrplan umfaßte Plan-, Bau- und Maschinenzeichnen, Schönschreiben, deutsche Sprache und Stil, Rechnen einschließlich der Anfangsgründe der Buchstabenrechnung, Geometrie und Trigonometrie, Feldmessen und Markscheidekunst, Bergbaukunde nach Maßgabe der Bedürfnisse des Bezirks, Statik, Hydrostatik, Hydraulik, Chemie, Gebirgslehre, Versteinerungen, Lehre von den Lagerungen und Störungen. In Bezirken des Erzbergbaues kommen noch hüttenmännische Kenntnisse hinzu, auch ist in neuerer Zeit Chemie, Physik und Maschinenkunde stärker betont worden. Die Bergfortbildungsschulen werden als Vorschulen für die eigentlichen Bergschulen betrachtet und geben nur die Auslese der besten Schüler an diese ab. Eigentliche Bergschulen bestehen in Tarnowitz, Waldenburg, Eisleben, Clausthal, Bochum, Essen, Saarbrücken, Siegen, Dillenburg, Wetzlar, Bardenberg. Der Zudrang ist ein derartiger, daß stets nur ein Teil der angemeldeten Schüler Aufnahme findet. Die Lehrer sind teils technische, teils Elementarlehrer, nur in Ausnahmefällen Akademiker. Die Fachlehrer sind Bergbeamte und Markscheider, die den Unterricht im Nebenamte ausüben. Der zweijährige Kursus hat nur die Absicht, Steiger und Obersteiger, Rechnungsbeamte und Schichtmeister auszubilden. Da in dem Carnallschen Plane auch die Gewinnung geeigneter Lehrkräfte eine Hauptrolle spielt, kann das musterhaft organisierte Bergschulwesen den niederen Fachschulen im allgemeinen zum Vorbilde dienen, besonders auch hinsichtlich der strengen Zucht und Sitte, die dem Ernste des an Gefahren so reichen Bergwerkslebens entspricht. Im Jahre 1887 waren in den Hauptschulen 396, in den Vorschulen 475 Schüler.

Noch ist der landwirtschaftlichen Fachschulen zu gedenken, die sich ähnlich, wie die gewerblichen, in höhere und niedere scheiden. Es befinden sich sechzehn höhere Landwirtschaftsschulen in Bitburg, Brieg, Cleve, Dahme, Eldena, Flensburg, Heiligenbeil, Herford, Hildesheim, Liegnitz, Lüdinghausen, Marggrabowa, Marienburg, Samter, Schivelbein, Weilburg. Sie sind in den Jahren 1875—1880 entstanden auf Grund des gemeinschaftlich vom Unterrichts- und Landwirtschaftsminister erlassenen Reglements für Landwirtschaftsschulen vom 10. August 1875.

Die Flensburger Anstalt ist an eine Oberrealschule, die Herforder an eine Realschule angelehnt, und die Entwickelung wird wohl darauf hinauslaufen, daß schließlich die Anlehnung an die Realschule zur Regel wird. Die augenblicklich vorherrschende Einrichtung, bei der auf Grund einsprachigen Fremdsprachunterrichts das einjährige Dienstrecht auf ihnen dadurch erworben werden kann, daß man in den oberen Klassen etwas Landwirtschaft kennen lernt, führt leider zu dem Mißbrauch, daß die Anstalten auch von Leuten aufgesucht werden, die nur des einjährigen Dienstrechts halber dorthin gehen, nicht aber, um Landwirt zu werden. Eine Schwierigkeit für die volle Abtrennung des Fachunterrichts vom allgemein bildenden liegt darin, daß der Landwirt eine allzulange dauernde Vorbildung seiner Söhne scheut.

Im Jahre 1895 befanden sich in den Vorklassen 640, in den Klassen von III—I 1175 Schüler. Bis Ende 1895 haben die Anstalten 7801 Schüler mit dem Zeugnisse der Reife entlassen. Bei der Schulkonferenz von 1890 kamen einige an diesen Schulen bestehende Mißstände zur Sprache und führten zu schärferen Auseinandersetzungen zwischen dem Vertreter des Landwirtschaftsministers (Geheimrat Thiel) und einem Mitgliede der Konferenz.

Niedere Ackerbauschulen theoretisch-praktischer Art besaß Preußen im Jahre 1895 im ganzen 11 mit 376 Schülern, theoretische (die nicht mit Gutswirtschaft verbunden sind) 14 mit 609 Schülern. Außerdem bestanden 99 Winterschulen mit 3412 Schülern.

Auf andere Arten von Fachschulen, kaufmännische und Handelsschulen, Steuermannsschulen u. dgl. kann hier noch nicht eingegangen werden.

Eine reiche Litteratur gruppiert sich um das preußische Fachschulwesen. Sie beginnt mit dem traurigen Jahre 1806, wo E. G. Fischer, Professor am Berliner Gymnasium zum Grauen Kloster, eine Schrift „Über die zweckmäßigste Einrichtung von Lehranstalten für die gebildeten Stände" veröffentlicht und Schulen für den mehr praktischen Teil des Bürgerstandes fordert. Am 22. August 1820 erstattete (nach Gallenkamp) der Wirkliche Geheime Oberregierungsrat Kunk, der frühere Erzieher der Gebrüder Humboldt, dem Minister von Altenstein ein Gutachten, in dem die geringe Gewerbthätigkeit Preußens auf den Mangel an Fachschulen geschoben wird. Gleichzeitig begann die Thätigkeit des großen „Pfadfinders" Beuth. In erster Linie geben seit etwa 1849 die Programme der Fachschulen die beste Orientierung, ebenso die schultechnischen Aufsätze in der „Zeitschrift deutscher Ingenieure", in „Stahl und Eisen", in den „Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleißes", in „Glasers Annalen", in der „Werkmeisterzeitung", in der „Zeitschrift für Berg-, Hütten- und Salinenwesen", in der „Baugewerkszeitung" und der „Zeitschrift für gewerblichen Unterricht".

Außerdem ist eine Reihe von Broschüren zu erwähnen, z. B.:

Dr. Herm. Grothe, Die technischen Fachschulen in Europa und Amerika, Berlin 1882, bei Leonhard Simion; im Auftrage des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleißes bearbeitet, jedoch infolge der geringen Sichtung des massenhaften Materials ohne durchschlagenden Erfolg geblieben. — Prof. H. Ludewig, Die praktische Ausbildung der Maschinentechniker, ein im Auftrage des Vereins deutscher Ingenieure erstatteter Kommissionsbericht, Berlin 1883, bei Schade. Namentlich die Frage der Werkstättenaus-

bildung wird dort eingehend behandelt. — Prof. Dr. J. Bona Meyer, Die Fortbildungsschule in unserer Zeit. Berlin bei Lüderitz-Habel, 1873, behandelt auch Fragen des Fachschulunterrichts in verschiedenen Ländern. — Dr. Geisenheimer, Die preußischen Fachschulen, ein Mahnruf an Staat und Industrie, Breslau bei Kern, 1873. Verfasser war Direktor der Bergschule in Tarnowitz. — Derselbe, Vorschläge zur Gestaltung der preußischen Gewerbeschulen. Leipzig, bei Sigismund und Volkening, 1878. — Adolf Ernst, Kampf und Vorurteile gegen die höhere Gewerbeschule, auch eine Schlußbetrachtung über die Entwickelung der technischen Mittelschulen. Berlin, bei Jul. Springer, 1881. (Mit Ernsts Weggange von Halberstadt nach Stuttgart brach die Halberstädter Fachschule zusammen.) — Pfuhl, Die Fach- und Gewerbeschulen Preußens. Vortrag, gehalten am 4. Gewerbetage der Provinzen Ost- und Westpreußen am 13. Okt. 1878 zu Königsberg. Königsberg bei Jacoby. (Mit Pfuhls Weggange nach Riga ging die Königsberger Fachschule ein.) — Bücher, Die gewerbliche Bildungsfrage, Eisenach 1879. — Aus der Zeitschrift deutscher Ingenieure seien hervorgehoben die Jahrgänge 1867, 68, 76, 85, 86. Ferner die Aufsätze von Ernst, Die neue mittlere Fachschule für Maschinentechniker. 1883, S. 403. — Holzmüller, Über die Notwendigkeit mittlerer technischer Fachschulen. Bd. XXXII, S. 555, 1888. Bericht der Schulkommission des Vereins deutscher Ingenieure. Über die Einrichtung technischer Mittelschulen. 1889. Werkmeisterschulen für das Maschinenwesen, Bericht des Ausschusses an den Vorstand und Äußerungen von 33 Bezirksvereinen. 1895. — Ernst, Maschinenbau-Laboratorium, 1894. — Riedler, Zur Frage des Laboratoriumsunterrichts. 1895. — Derselbe, Die Ziele der technischen Hochschulen. 1896. Die Ernstschen und Riedlerschen Aufsätze beziehen sich zwar besonders auf die Hochschulen, streifen jedoch gelegentlich das Fachschulgebiet. — Aus Stahl und Eisen, Zeitschr. des Vereins deutscher Eisenhüttenleute sei genannt: Schlink, Über die technische Ausbildung künftiger Eisenhüttenleute. 1881, S. 86; Die technischen Hochschulen Deutschlands 1882, S. 29, wünscht Verminderung der Hochschulen, Vermehrung der mittleren Fachschulen. Über die Schulvorbildung der Techniker, 1886, S. 342. Wünscht das Latein zu entfernen. Dr. C. W. Siemens, Über technische Erziehung, 1882, S. 51. — Vom Berichterstatter seien folgende kleinere Schriften genannt: Zur Frage der nicht reorganisierten Gewerbeschule, Hagen, bei Hammerschmidt, 1875; Errichtet lateinlose Schulen, Berlin, bei Habel, 1886. Behandelt unter III. die mittleren Fachschulen; Die Beziehungen des mathematischen Unterrichts zum Ingenieurwesen und zur Ingenieur-Erziehung, Leipzig, bei Teubner, 1896. Der Kampf um die Schulreform, 2. Aufl., Hagen, bei Stracke, 1890. Behandelt unter § 8 die Reformbestrebungen der Ingenieurvereine. Fachschulfragen werden Hand in Hand mit Schulreformfragen geprüft in den stenographischen Berichten des Abgeordnetenhauses 1877, 14. Febr.; 1883, 2. März; 1889, 9. Febr., 12. Febr.; 1890, 20. März; 1891, 4. Febr. — Von Schulprogrammen, die geschichtliche Abrisse bringen, seien folgende genannt: Hagen, 1884/85: Geschichte der Hagener Gewerbeschule von 1824 bis 1850, Festschrift zur 60jährigen Jubelfeier der Anstalt von Dr. Holzmüller. Barmen 1888: Die Erlebnisse der Gewerbeschule zu Barmen von 1863—88. Festschrift zur 25jährigen Jubelfeier von Dr. W. Zehme. Köln 1877, 1878 und 1879: Geschichte der Gewerbeschule, einschließlich ihrer Vorschule. 1., 2. und 3. Teil. Von Dr. Zieten. Gleiwitz: Geschichte der Königlichen Oberrealschule und technischen Fachschule, 1868—93 von Dr. Wernicke. Kassel: Schlußbericht über die Königliche Gewerbe- und Handelsschule. Erinnerungsblätter von Dr. Wiecke. Breslau: Geschichte der Fachschule in Breslau von Dr. Glatzel (Schlußbericht). Von Dir. Dr. Zehme sind noch folgende Programme zu erwähnen: Mitteilungen über die Stuttgarter und Züricher Lehranstalten; die höhere und niedere Gewerbeschule zu Barmen, 1864. Die Reorganisation des preußischen Gewerbeschulwesens, 1871. Die reorganisierten Gewerbeschulen Preußens, 1876. Die gegenwärtige Umwandlung der preußischen Gewerbeschulen, 1879. Auf seine Programme der Hagener Schule von 1849—63 und auf die des Berichterstatters bis 1897 sei ebenfalls aufmerksam

gemacht. In Schmids Encyklopädie befindet sich ein älterer Bericht Gallenkamps über das Gewerbeschulwesen, der jedoch etwas allgemein gehalten ist. — Müller und Jost, Bestimmungen über den Zeichenunterricht (1823—94). Hannover, bei Helwig. — Über Bergschulen vergleiche man Fiebler, Bericht in Reins Encyklopädie der Pädagogik. — Über Landwirtschaftsschulen Matzats etwas optimistisch gefärbten Bericht ebendaselbst; außerdem Kühn, Landwirtschaftliches Unterrichtswesen in Deutschland im Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Conrad, Elster, Lexis, Löning Bd. VI, 1894, S. 368—382; sodann den jährlichen Supplementsband von Thiels Landwirtschaftlichen Jahrbüchern, die Landwirtschaftliche Schulzeitung von Strauch (Neiße), Leipzig bei Voigt.

Bayern.

Bayern besaß ursprünglich drei Polytechnika: München (seit 1807), Nürnberg (1823), Augsburg (1833). An Stelle der drei trat 1868 eine einzige polytechnische Zentralschule zu München, die spätere technische Hochschule. Als höhere Gewerbeschulen entstanden die königlichen Industrieschulen zu München und Nürnberg 1868, Augsburg 1870 und Kaiserslautern 1872. Sie gehen in der Mathematik bis zu den höheren Rechnungsarten, also etwas zu weit, besitzen Lehrwerkstätten für Mechaniker und Chemiker und haben auch eine Abteilung für Bautechniker, München sogar noch eine Handelsabteilung. Ursprünglich hatte man angenommen und beabsichtigt, nur wenige der Schüler sollten zur Hochschule übergehen, aber auch hier trat, wie in Preußen, das Umgekehrte ein, die Hochschule zog an und lenkte von der Praxis ab. Im Jahre 1883 waren nicht weniger als 317 Absolventen der Industrieschulen als Studierende an der Münchener Hochschule. Auffallend ist, daß die meisten, nämlich 135, für das Verkehrs- und Zollfach (Verwendung im Staatsdienste nach dreisemestrigem Studium) sich entschieden hatten, 28 für das Lehrfach in der Mathematik, nur 44 für das Ingenieurwesen, 34 für das mechanisch-technische Fach, 51 für das chemisch-technische, 2 für das landwirtschaftliche. Man machte übrigens an der Hochschule, wie in Preußen, mit diesen Schülern die besten Erfahrungen. Infolge der bereits an der Industrieschule gewonnenen strengen Schulung haben die früheren Industrieschüler durchschnittlich die Prüfungen der Hochschule besser bestanden, als die Gymnasialabiturienten; sie haben sich überhaupt der Prüfung in größerer Zahl unterzogen, als jene. (Man erkennt daraus, wie verkehrt manchmal das Pochen auf altklassische Bildung ist. Trotzdem hat man die Konsequenzen nicht gezogen, und durch das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums die Entwickelung des Schulwesens in ganz falsche Bahnen getrieben.) Französisch und Englisch werden auf den Industrieschulen betrieben; die Ziele sind etwas zu hoch gesteckt.

Außerdem besitzt Bayern 5 Baugewerkschulen in München (seit 1813), Würzburg (seit 1860), Regensburg (seit 1868), Nürnberg (seit 1870), Kaiserslautern (seit 1874). Der Plan ist von dem der preußischen Schulen nur wenig verschieden.

Königliche Kunstgewerbeschulen befinden sich in Nürnberg und München. Die erstere Anstalt ist aus der 1662 von Joachim von Sandradt gegründeten Malerakademie hervorgegangen, die 1821 in eine Kunstschule mit Modellschreinerei und Erzgießerei verwandelt wurde. Die Münchener Anstalt entstand 1868 aus einer Vereinsschule.

An den Gewerbemuseen zu Nürnberg (1872) und Kaiserslautern ist Gelegenheit zum Unterricht im gewerblichen Zeichnen gegeben. Holzschnitzschulen sind in Schleiz und Roding (Oberpfalz), Modellier- und Schnitzschulen in Partenkirchen und Berchtesgaden, eine Töpfereischule in Landshut, und außerdem giebt es zwei Webeschulen.

Gewerbliche Fortbildungsschulen besitzt Bayern rund 700 mit 25 000 Schülern, außerdem 10 landwirtschaftliche Winterschulen und 4 Ackerbauschulen, eine höhere Landwirtschaftsschule in Lichtenhof bei Nürnberg und gegen 1000 landwirtschaftliche Fortbildungsschulen mit etwa 15 000 Schülern. Im großen und ganzen muß man die Entwickelung des technischen Schulwesens in Bayern als eine hervorragend vorgeschrittene bezeichnen.

Nach einer Mitteilung vom Jahre 1899 sind die Staatsausgaben Bayerns für das Fachschulwesen, zu denen noch die der Kreise und Städte kommen, folgende:

Industrieschulen (4)	400 871	Mark, gegen das Vorjahr mehr	146 290	Mark
Zuschuß zu Baugewerkschulen (7) . . .	88 000	„ „ „ „ „	54 000	„
Kunstgewerbeschulen (2)	248 755	„ „ „ „ „	41 259	„
Garten-Wein-Obstbauschulen (3)	51 715	„ „ „ „ „	42 715	„
Hufbeschlagschulen	32 635	„ „ „ „ „	12 760	„
Zuschüsse zu 1 Webeschule und 1 Handwerkerzeichenschule	2 173	„ „ „ „ „	—	„
	824 149	Mark, gegen das Vorjahr mehr	297 024	Mark

Sachsen.

Das Königreich Sachsen besitzt ein gut organisiertes Fortbildungsschulwesen, nicht weniger als 28 Klöppeleischulen, eine größere Anzahl von Webeschulen, mehrere Handelsschulen, 4 Ackerbauschulen, 5 landwirtschaftliche Winterschulen, eine höhere Landwirtschaftsschule in Döbeln, und 2 große Gewerbeschulen in Chemnitz und Mittweida.

An den großartig eingerichteten technischen Staatslehranstalten (jetzt Akademie) zu Chemnitz wirken gegen 50 Lehrer, von denen etwa die Hälfte den Professortitel trägt. Die Anstalt umfaßt folgende Abteilungen: 1. die höhere Gewerbeschule, die 3 Kurse von zusammen 7 Halbjahren umfaßt, 2. die Baugewerkschule von 4 Winterkursen, 3. die Werkmeisterschule von 3 Halbjahrkursen. Für Elektrotechniker ist ein viertes Semester neuerdings beigefügt worden. 4. Besondere Fachschulen für Müller, Färber, Seifensieder, 5. die gewerbliche

Zeichenschule. Im Schuljahr 1886/87 waren die Schülerzahlen der Reihe nach 202, 129, 321, 21, 14, 13, 178. Seitdem hat eine ununterbrochene Steigerung stattgefunden, so daß sich 1894/95 der Besuch auf 381, 141, 345, 7, 3, 240, zusammen auf 1117 Schüler stellte. Die Laboratoriumseinrichtungen sind mustergültige. Zahlreiche Stipendien erleichtern das Studium.

Die höhere Gewerbeschule hat eine Abteilung A, für mechanische Technik, eine andere B, für chemische Technik, eine dritte C, für Bautechnik. Zur Aufnahme ist erforderlich die Reife für die Obersekunda höherer Lehranstalten. Deutsch, Französisch, Englisch, Volkswirtschaft, Geschichte und Geographie gehen durch alle Klassen. Vielfach wird daher behauptet, der Lehrplan leide an Überfüllung und die Ziele seien viel zu hoch gesteckt (vgl. Gallenkamp). In der That leidet die Anstalt an dem Fehler, sowohl Mittelschule als auch Vorbereitungsanstalt für die oberen Abteilungen der Dresdener technischen Hochschule sein zu wollen. Deshalb werden namentlich in mathematischer Hinsicht allzu starke Übergriffe in das Hochschulgebiet gemacht. Differential- und Integralrechnung, analytische Raumgeometrie und Methode der kleinsten Quadrate gehören zu den obligatorischen Unterrichtsgegenständen, was denn doch etwas zu viel ist. Wer die Meisterschaft der Pädagogik in der Beschränkung des Lehrstoffs sucht, wird befürchten müssen, daß diese Überfüllung doch zum Scheinwissen führen dürfte. Zum mindesten müßten die zur Hochschule strebenden Schüler Sonderunterricht erhalten, die künftigen Praktiker aber von den höheren Rechnungen, die sie niemals anwenden werden, befreit bleiben. Der Praktiker braucht dergleichen nicht und man kann sogar den größten Teil des Hochschulgebietes ohne höhere Rechnungen bewältigen. Der Ehrgeiz, möglichst weit zu gehen, hat die sonst so treffliche Anstalt zum Überschreiten ihrer Ziele geführt. Am besten würde man aus der Oberabteilung eine wirkliche Hochschule machen.

Zweck und Ziel der Werkmeisterschule wird durch den Namen gekennzeichnet. Der Lehrplan ist aber weit mehr der einer mittleren Fachschule für künftige Bureautechniker und Zeichner. Die Beschlüsse des Vereins deutscher Ingenieure von 1895 verlangen von der Werkmeisterschule die Heranziehung von Betriebsführern und Werkstattleitern, wollen daher das Zeichnen möglichst einschränken und es verhindern, daß die Zöglinge nach Absolvierung der Schule nicht in die Praxis zurück, sondern auf das ihnen vornehm erscheinende Konstruktionsbureau wollen.

Trotz dieser Bemängelungen muß man die Anstalt im ganzen als eine hervorragende bezeichnen. Es wird dort tüchtig gearbeitet und viel geleistet. Die Programme sind in jeder Hinsicht beachtenswert.

Über das von fast 2000 Schülern besuchte Technikum Mittweida unterrichtet man sich durch die auf dem Wege der Reklame verbreiteten Prospekte, die soviel versprechen, daß die Versprechungen unerfüllbar erscheinen. Es liegt nicht in der Absicht dieser Zeilen, das Mißverhältnis näher aufzuklären. Der überaus starke Zulauf aus Preußen erklärt sich aus der langjährigen schlimmen Lage des

dortigen Gewerbeschulwesens, aber auch daraus, daß die preußischen Schulen nur ein Zeugnis über die bestandene Prüfung, nicht aber ein „Ingenieurdiplom" erteilen. Vielleicht greift gelegentlich der Staat ein und sorgt für eine entsprechendere Organisation der Anstalt.

Baugewerkschulen besitzt Sachsen in (Chemnitz), Dresden, Leipzig, Plauen, Zittau.

Württemberg.

Neben der Technischen Hochschule besitzt das Königreich in Stuttgart eine Kunstgewerbeschule und eine vortreffliche Baugewerkschule, an die sich eine Geometerschule und eine Maschinenbauschule anlehnen. Außerdem ist das Land von einem Netze musterhaft geleiteter Fortbildungsschulen überzogen, deren Besuch von zahlreichen Fabriken für ihre Lehrlinge als obligatorisch hingestellt wird. Der Staat bewilligt für diese Anstalten ganz außergewöhnlich hohe Mittel und sorgt auch dafür, daß die kunstgewerblichen Schulen Lehrer für die Fortbildungsschulen heranbilden, daß ferner durch hervorragende Fachlehrer regelmäßige Revisionen stattfinden. Zu nennen sind die staatlichen Webeschulen zu Heidenheim, Sindelfingen, Laichingen und Reutlingen. Praktische Unterweisung findet statt in Rottenburg in der Holzbildnerei, in Geislingen in Beindrechslerei und Gravieren des Elfenbeins, in Rottweil im Schnitzen von Elfenbein und Gravieren, in Gmünd, dem Hauptplatz der württembergischen Edelmetallindustrie, wo seit 1868 eine Gravier- und Ziselierschule errichtet ist, wie ähnliche sich in Heilbronn und Biberach befinden. Sonst ist der Atelierunterricht nicht besonders stark entwickelt.

Aus dem staatlichen Hauptetat für 1899/1900 seien folgende Ausgaben genannt:

(Landwirtschaftliche Anstalt in Hohenheim	167 043	Mark)
(Tierärztliche Hochschule	91 357	„)
Ackerbauschulen	23 650	„
Weinbauschule Weinsberg	15 560	„
Landwirtschaftliche Winterschulen	25 198	„
Ländliche Fortbildungsschulen	7 000	„
(Technische Hochschule	326 037	„)
Baugewerkschule	137 278	„
Gewerbliche Fortbildungsschulen	278 600	„
(Realschulwesen	280 000	„)
Industrieschulen	42 500	„
Kunstgewerbeschule	53 460	„

Außerdem giebt die Zentralstelle für Gewerbe und Handel zur Unterstützung niederer Fachschulen (Web-, Stick-, Korbflecht-, Gerberei- u. s. w. Schulen) 329 560 Mark aus. Gegen diese Summen sind die bisherigen Ausgaben Preußens als sehr geringe zu bezeichnen.

An Ackerbauschulen besitzt Württemberg 3, an landwirtschaftlichen Winterschulen 7.

Die kleineren deutschen Staaten.

In erster Linie steht hier geschichtlich die Großherzogliche Baugewerkschule in Holzminden, die vom Kreisbaumeister Haarmann im Jahre 1831 aus eigenen Mitteln gegründet und von seinem Sohn weiter geführt wurde. Sie entsprach nicht nur einem Bedürfnis, sondern sie wurde zugleich derart praktisch eingerichtet, daß man Haarmann als einen der bedeutendsten Fachschulmänner bezeichnen muß, dessen Wirken vorbildlich geworden ist. Die Schule hatte 1893/94 etwa 1100 Schüler. Allerdings hat die Anstalt auch einen Sommerkursus, sie wird aber hauptsächlich im Winter aufgesucht.

Sonst bestehen Baugewerkschulen in Coburg, Darmstadt, Gera, Gotha, Hamburg, Hildburghausen, Karlsruhe, Neustadt i. M., Oldenburg, Roda, Strelitz, Sulz i. Th., Weimar, Zerbst. Davon sind Gera, Hildburghausen, Holzminden, Neustadt, Karlsruhe mit Maschinenbauschulen verbunden, Zerbst mit Abteilungen für Eisenbahn-, Straßen- und Wasserbautechniker. Einige dieser Schulen, z. B. auch das nicht mitgenannte Ilmenau, dazu Hildburghausen und Neustadt bezeichnen sich nach dem Vorgang von Mittweida als Technika. Die Prospekte dieser Anstalten versprechen ziemlich viel, besonders der von Neustadt i. M., welcher den Eintritt jedes Schülers an jedem beliebigen Tage gestattet, individuellen Unterricht proklamiert und auch Unterricht in den höheren Rechnungsarten ankündigt. Es ist bedauerlich, daß durch solche Unternehmungen mancher Schüler ganz erheblich geschädigt wird.

Seit 1891 besteht zu Köthen ein Höheres technisches Institut unter der Leitung des Dr. Holzapfel, dessen Denkschrift: „Die technischen Schulen und Hochschulen und die Bedürfnisse der deutschen Industrie“, auf der er sich als „Direktor der Akademie Köthen“ bezeichnet (Leipzig, G. Fock, 1893), der Regierung und dem Landtage des Herzogtums Anhalt vorgelegt worden ist. Danach soll die Anstalt die Kluft zwischen den mittleren Fachschulen und den technischen Hochschulen ausfüllen, stellt aber doch im Lehrplane mehr eine Hochschule selbst vor. Das Institut hat im Jahre 1894 einen 244 Seiten starken Jahresbericht herausgegeben, der sozusagen alles verspricht, was eine technische Hochschule an Gliederung geben kann. Wer das Abgangszeugnis einer Vollanstalt hat, ist vollberechtigter Akademiker, andere heißen Hörer, die Rechte der Hörer und Akademiker werden als durchaus gleiche proklamiert. Dem studentischen Verbindungswesen wird das Wort geredet. Es sei jedem überlassen, sich nach den Prospekten dieser neuen Akademie selbst ein Urteil zu bilden.

Eine hervorragende Anstalt ist die Allgemeine Gewerbeschule, Baugewerkschule und Schule für Maschinenbauer und Schiffbauer zu

Hamburg, aus der sich schließlich das Hamburger Gewerbeschulwesen zu folgender Gliederung entwickelt hat: I. Gewerbeschule am Steinthorplatz: A) Hauptgewerbeschule, B) Maschinenbauschule, C) Elektrotechnische Schule, D) Schiffbauschule, E) Wagenbauschule, F) Kunstgewerbeschule, G) Tagesgewerbeschule; II. Baugewerkschule; III. 9 Gewerbeschulen an anderen Stellen der Stadt. Der Gesamtbesuch belief sich im Sommer 1900 auf 4487, im Winter 1900/01 auf 5913 Schüler. Das Einzelne sehe man in dem umfassenden Jahresberichte nach. Besonders im Zeichnen und der darstellenden Geometrie wird ganz Hervorragendes geleistet. Die Neugestaltung datiert von 1897.

Eine hervorragende Baugewerkschule besitzt das Großherzogtum Baden in Karlsruhe. Die Baugewerkslehrer haben gleichen Rang mit den Amtsrichtern und Bauinspektoren, die Professoren sind im Range den Bau- und Regierungsräten gleichgestellt. An der Anstalt befindet sich eine siebenklassige Abteilung zur Heranbildung von Gewerbelehrern. Durch diese ist es möglich geworden, das Land mit einem Netze vortrefflicher Fortbildungsschulen zu überziehen. Auf die Uhrmacherschule zu Furtwangen und auf verschiedene Schulen für Holzschnitzerei sei aufmerksam gemacht.

In Bremen ist erst in den letzten Jahren eine Technische Lehranstalt entstanden, die besonders dem Maschinen- und Schiffsbau gewidmet ist.

In Elsaß-Lothringen sind mit den Oberrealschulen zu Mülhausen und Straßburg Fachabteilungen verbunden. Ob diese Einrichtung Dauer verspricht, bleibe dahingestellt.

Von Ackerbauschulen seien noch genannt Großherzogtum Baden mit 1, Hessen mit 1, Sachsen-Weimar mit 2, Oldenburg mit 2, Mecklenburg-Schwerin mit 2, Sachsen-Altenburg, Anhalt, Braunschweig und Reuß mit je 1 Schule; von landwirtschaftlichen Winterschulen Baden mit 12, Hessen mit 10, Oldenburg mit 4, Meiningen mit 1, Waldeck mit 1, Schaumburg-Lippe mit 1, Lübeck mit 1, Elsaß-Lothringen mit 9. Höhere Landwirtschaftsschulen befinden sich noch in Groß-Umstadt (Hessen), in Varel (Oldenburg), in Marienberg bei Helmstedt (Braunschweig), in Rufach (Elsaß).

Daß es noch Brauereischulen und sonstige Fachschulen in Deutschland giebt, sei beiläufig bemerkt, meist handelt es sich aber um Privatunternehmungen oder Vereinsangelegenheiten, nicht um staatliche Organisationen.

Seitens der Kaiserlichen Marine werden von den außerpreußischen Schulen die Absolventen folgender Anstalten zu den oben genannten Ämtern zugelassen: Höhere Gewerbeschule in Chemnitz, Technikum Bremen, Schule für Schiffbauer in Hamburg, Baugewerkschule in Chemnitz, Dresden, Plauen, Leipzig, Zittau, München, Stuttgart, Karlsruhe, Nürnberg. Jedoch muß praktische Thätigkeit auf einer staatlichen Eisenbahnwerkstätte oder Werft, oder für Maschinenbauer praktische Thätigkeit auf Vulkan-Stettin, Germania in Tegel bei Berlin, Aktiengesellschaft Weser

in Bremen, Werft Schichau in Elbing, Schiffswerft von Voß u. Blohm in Hamburg, für Schiffbauer bei denselben Anstalten oder in Germania-Werft in Gaarden bei Kiel oder Schichau-Danzig nachgewiesen werden. Anderweitige Praxis anzuerkennen ist dem Ermessen der Behörden anheimgestellt. —

Der Überblick über das deutsche technische Schulwesen zeigt, daß die Entwickelung in den letzten Jahrzehnten als eine im allgemeinen erfreuliche bezeichnet werden kann, daß aber noch viel geschehen muß, damit dem Bedürfnis des industriellen Lebens vollkommen genügt werde.

In erster Linie ist die strenge Vierteilung in technische Hochschulen, höhere Fachschulen, niedere Fachschulen, Fortbildungsschulen im Auge zu behalten. Jede dieser Schulgruppen muß in sich abgerundet sein und darf nicht als Vorbereitungsanstalt für die höher stehende Anstalt mißbraucht werden. Ebenso sind Übergriffe in das höhere Gebiet streng zu vermeiden, damit nicht Scheinbildung an Stelle der soliden Durchbildung auf niederem Gebiete trete. Insbesondere gilt dies von den höheren Rechnungsarten auf niederen und mittleren Fachschulen.

Der Staat sollte jetzt, da überall Gelegenheit zum Besuche gut eingerichteter Fachschulen besteht, gewisse auf Spekulation hinarbeitende Technika entweder schärfer überwachen oder in Staatsanstalten verwandeln, damit reklamehaftes Übertreiben bezüglich der Lehrziele und ein schwindelhaftes Erteilen von Ingenieurdiplomen unmöglich gemacht werde. Jedes Ausbeuten des Publikums müßte verhindert werden. Schulen sind niemals gut, wenn sie Geld einbringen, sie können nur gut sein, wenn sie recht viel Geld kosten; dann und nur dann sind sie im stande, gute Lehrer anzustellen und festzuhalten. — Ob es gut ist, die Anstalten dem Handelsministerium zuzuweisen, wie es in Preußen geschehen ist, das sei dahingestellt. Dabei liegt die Gefahr vor, daß die Oberleitung des technischen Schulwesens vollständig in juristische Hand gelegt wird, daß es, aus dem gesamten Verbande des Schulwesens herausgelöst, nicht hinreichend für Heranziehung tüchtiger Lehrkräfte sorgen kann u. s. w. (In Preußen ist erst jetzt in die Prüfungsordnung der Mathematiker das Fach der angewandten Mathematik aufgenommen worden.) Man bedenke auch, daß es ein Widerspruch in sich ist, die niederen und höheren Fachschulen dem Handelsminister, die technische Hochschule dem Kultusminister zu überlassen. Das gesamte Unterrichtswesen muß einheitlich organisiert sein, wenn die einzelnen Zweige in zweckmäßiger Weise ineinander eingreifen sollen.

Zur Litteratur des nichtpreußischen Fachschulwesens in Deutschland sei noch folgendes erwähnt:

Calvor, von 1713—29 Rektor des damals noch hannoverschen Lyceums in Clausthal, hat schon auf die Notwendigkeit einer gründlichen Durchbildung der Bergbeamten hingearbeitet. Aus dieser Anstalt entwickelte sich 1811 die Bergschule, 1864 die Bergakademie. — E. Wilda, Wahrnehmungen und Gedanken über technisch

gewerbliches Schulwesen. Bericht über eine gelegentlich der Pariser Weltausstellung von 1878 im Auftrage des k. k. österr. Unterrichtsministeriums unternommene Studienreise. Der Verfasser ist Direktor der Staatsgewerbeschule in Brünn und war vorher Leiter der Baugewerkschule in Eckernförde, kannte also auch die preußischen Verhältnisse und bespricht diese an einigen Stellen. Er kommt bei Österreich noch einmal zur Sprache. — Karmarsch, Über technische Lehranstalten in dem Werke „Geschichte der Technologie". — Nebenius, Über technische Lehranstalten. — v. Steinbeis, Die Elemente der Gewerbebeförderung (Württemberg). — Nagel, Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands. — C. Schröder, Hervorragende Förderungsstätten des deutschen Handwerks. — Hölk, Die gewerblichen Fortbildungsschulen in Deutschland, Belgien und der Schweiz. — Horvath, Das bayerische technische Unterrichtswesen. — Genauck, Die gewerbliche Erziehung durch Schulen und Lehrwerkstätten, Museen und Vereine in Württemberg, Baden, Bayern, in einzelnen Abhandlungen erschienen bei Schöpfer in Reichenberg. — In der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer findet man mancherlei über das kunstgewerbliche Zeichnen und die betreffenden Anstalten. — Keferstein, Artikel Fachschulen in Reins Encyklopädie der pädagogischen Wissenschaften ist ohne hinreichende Sachkenntnis geschrieben und bringt mehr allgemeine Redensarten von lehrhafter Form als Fakta. — Bücher: Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach, bei Bacmeister, 1877. — Deutscher Verein für Knabenhandarbeit. Die Berichte über die Kongresse und sonstige Veröffentlichungen gehen stellenweise auch auf technisches Unterrichtswesen ein. — Magnus, Report on a visit to Germany with a view of ascertaining the recent progress of Technical Education in that country. 1896. Auch der Stadtrath von Manchester hatte eine Kommission nach Deutschland und Österreich gesandt, um das technische Schulwesen zu studieren. — P. Franke und J. A. Schubert, Die polytechnische Schule als Grundlage aller technischen Fachschulen Sachsens. — Handwörterbuch der Staatswissenschaften, herausgegeben von Conrad, Elster, Lexis, Löning (Jena, bei Fischer) bringt Statistisches über Fachschulen in Bd. III, 1891, S. 1088; über landwirtschaftliche Schulen in Bd. VI, 1894, S. 368—382. — Mentzel und v. Lengerke, Landwirtschaftlicher Kalender, bringt im zweiten Teile stets Abschnitte über landwirtschaftliche Schulen. — Teubners Statistisches Jahrbuch berichtet über höhere technische und landwirtschaftliche Schulen, ihre Frequenz und ihre Lehrer, ebenso wie über höhere Lehranstalten überhaupt.

Österreich.

Seit 1870 wurden in Österreich die sog. Staatsgewerbeschulen aufgebaut. Jede besteht im allgemeinen aus einer höheren Gewerbeschule von vier Jahrgängen, einer Werkmeisterschule von zwei bis vier Semestern, und einer gewerblichen Fortbildungsschule. Jede der erstgenannten Anstalten hat eine mechanische und eine bauliche Abteilung (chemische scheinen nicht vorhanden zu sein). Mit den Anstalten sind Lehrwerkstätten verbunden, an denen Werkmeister, Werkmeisterassistenten und Vorarbeiter für die Unterweisung in der Praxis angestellt sind. In diesen Werkstätten finden auch Kurse für Maschinisten, Heizer u. dgl. statt.

Die höhere Gewerbeschule hat im Lehrplane keine Fremdsprachen, sondern nur die deutsche Sprache und Geschichte und Geographie als allgemein bildende Fächer. Im übrigen sind obligatorische Gegenstände Algebra, Geometrie, geometrisches Zeichnen, Experimentalphysik, Chemie, Freihandzeichnen, darstellende

Geometrie für beide Abteilungen. Die mechanisch-technische Abteilung hat außerdem Mathematik in entsprechender Auswahl, Mechanik, Maschinenbau, mechanische Technologie, chemische Technologie, Maschinenzeichnen und Freihandzeichnen, Baukunde und Bauzeichnen, Elektrotechnik; die bautechnische dagegen Baukunde, Baumechanik, architektonische Formenlehre, chemische Technologie, Bauökonomie, Baustillehre, Vermessungskunde, Bauzeichnen und Freihandzeichnen.

Freigestellte Lehrfächer sind: Steinschnitt, Modellieren, Comptoirwissenschaft und Turnen.

Der normale Abschluß der Studien berechtigt zum einjährig-freiwilligen Militärdienste (Wehrgesetz vom 11. April 1889) mit der Vergünstigung, beim Eisenbahn- und Telegraphenregiment eintreten zu dürfen.

Das Gesetz vom 26. Dezember 1893 betreffs Bewerbung um Konzession als Baumeister, Maurermeister, Steinmetzmeister, Zimmermeister, Brunnenmeister verlangt vom absolvierten Gewerbeschüler nur ein Jahr Praxis als Nachweis der Erlernung des Gewerbes. Bezüglich der eigentlichen praktischen Ausbildung wird also ein Jahr weniger bei ihm verlangt, als bei anderen und auch sonstige Praxis mitgerechnet. Bei der Baumeisterprüfung wird der frühere Gewerbeschulabiturient von der Prüfung in Mathematik, darstellender Geometrie, Mechanik und Baumechanik, praktischer Geometrie (Vermessungskunde) dispensiert; bei der Maurermeisterprüfung von der schriftlichen Prüfung in der Baukunst, bei der Steinmetzmeisterprüfung von der Ausarbeitung einer Steinschnittzeichnung, bei der Zimmermeisterprüfung von der Ausarbeitung der Zeichnung und der Berechnung der Holzkonstruktion. Außerdem giebt das Zeugnis Anwartschaft auf Anstellung als Bauführer und Bauzeichner in Baukanzleien, Stadtbauämtern und bei sonstigen Bauverwaltungen. Für die Praktiker des Maschinenfachs bietet die Schulwerkstätte mit Maschinenbetrieb und elektrischer Anlage Gelegenheit zu praktischer Ausbildung, die sie befähigt, sofort in entsprechende Stellungen einzutreten, z. B. auch in den Werkstättenbetrieb bei Eisenbahnen und sonstigen staatlichen Betrieben. Offenbar sind die Schulen recht praktisch eingerichtet. Zu loben ist, daß sie in mathematischer Hinsicht jeden Übergriff in das Hochschulgebiet vermeiden, was bei Chemnitz und Bayern zu bemängeln war.

Ebenso praktisch ist die Werkmeisterschule eingerichtet, bei der wöchentlich 36 Unterrichts- und 12 Werkstattübungsstunden vorgeschrieben sind. Bei den letzteren handelt es sich um Holzbearbeitung, Schlosserei, Arbeit an Werkzeugmaschinen, Übungen im Montieren, Bedienung der Maschinen (Motoren) und der elektrischen Anlage. Eine besondere Werkstättenordnung sorgt für die nötige Disziplin.

Maßgebend für die Organisation ist das ministerielle Exposé über die Organisation des gewerblichen Unterrichts in Österreich (Wien 1875, 2. Aufl. 1876), dessen leitender Gedanke darin besteht, zunächst alle finanzielle und intellektuelle Kraft auf die Schaffung einiger großer, musterhaft ausgestatteter

Gewerbebildungsstätten an wenigen Hauptpunkten zu verwenden. Dort sei dann eine sichere Operationsbasis für die Gründung kleinerer Anstalten in der Umgebung geschaffen. Ferner das Reformprogramm von 1882, welches den Standpunkt des Exposé festhält und mit Befriedigung konstatiert, daß die anfangs verkannte Idee der Staatsgewerbeschule Boden gefaßt hat und zum Eckstein des gewerblichen Bildungswesens geworden ist.

Von diesen Anstalten wurden gegründet Wien (1870), Brünn und Czernowitz (1873), Bielitz (1874), Reichenberg, Salzburg, Graz, Pilsen, Prag, Innsbruck, Krakau (früher Akademie) 1875, außerdem ist an die Oberrealschule zu Wiener-Neustadt eine Landesschule für Maschinenwesen angelehnt worden, die als höhere Anstalt ähnlichen Charakters eingerichtet ist.

Wie bedeutungsvoll die Staatsgewerbeschule in praktischer und theoretischer Hinsicht zur Förderung des gewerblichen Lebens beigetragen hat, erkennt man aus einigen Aufsätzen im Zentralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich, welches seit 1882 im Auftrage des Kultus- und Unterrichtsministeriums herausgegeben wird. Ein Aufsatz trägt die Überschrift: Einfluß der Staatsgewerbeschulen auf die gewerbliche Praxis und Litteratur (II, S. 258) und beweist, daß nicht nur die Fühlung mit der Praxis durch Ausführung von Aufträgen, Studienreisen u. dgl. aufrecht erhalten, sondern auch in litterarischer Hinsicht ganz Hervorragendes geleistet wird. Ein anderer Aufsatz behandelt die Staatsgewerbeschule im allgemeinen. Auch die Protokolle der Zentralkommission für Angelegenheiten des Gewerbeschulwesens werden dort abgedruckt und auf Grund der Studienreisen Berichte über andere Länder gebracht.

Auch das niedere Fachschulwesen hat sich erfreulich entwickelt. Aus einer Statistik von 1883/84 seien über den allmählichen Ausbau einige Daten in chronologischer Anordnung gebracht.

Reichenberg, Webe- und Fachzeichenschule, 1852; Steinschönau, Fachschule für Glas- und Metallindustrie, 1856; Brünn, Webeschule, 1860; Haida, Fachschule für Glas- und Holzindustrie, 1870; Asch, Webe-, Wirk- und Zeichenschule, 1871; Baern, Webeschule, Rumburg, Fachzeichen- und Webeschule, Villach, Fachschule für Holzindustrie, Znaim, Fachschule für Thonindustrie und Verwandtes, 1872; Hohenelbe, Webeschule, Landskron, Weberei und Lehrwerkstätte, Rochlitz, Webeschule, Sternberg, Webereifachschule und Lehrwerkstätte, Warnsdorf, Fachzeichen- und Webeschule, Zwittau, Webeschule, Grulich, Fachschule für Holzindustrie, Hallstadt, Fachschule für Holzindustrie und Marmorbearbeitung, Königsberg, Fachschule für Holzindustrie, Taschau, Fachschule für Drechslerei, Wallern, Fachschule für Holzindustrie, Karlstein, Fachschule für Uhrenindustrie, Prag, Fachschule für Goldschmiedekunst und Verwandtes, Graslitz, Fachschule für Musikunterricht und Instrumentenbau, Schönbach, Fachschule für Musikinstrumentenmacher, 1873; Wien, Kunststickereischule, Lomnitz, Webe-

schule, Neubistritz, Webeschule, Policka, Webeschule, Starkenbach, Webeschule, Laas, Fachschule für Steinbearbeitung, Walchisch-Meseritsch, Fachschule für Holzindustrie, Wolfsberg, Fachschule für Tischlerei, Tetschen, Fachschule für Thonindustrie, Cortina d'Ampezzo, a) Fachschule für Silberfiligranarbeiten, b) Fachschule für Holzschnitzerei und Intarsia, Oberleutensdorf, Fachschule für Spielwarenindustrie, Reichenau, Fachschule für Weberei, 1874; Jägerndorf, Webeschule, Proßnitz, Webeschule, Schluckenau, Fachzeichen- und Webeschule, Schönlinde, Wirkschule, Teplitz, Fachschule für Keramik, 1875; Idria, Spitzenklöppelschule, Proveis, Spitzenklöppelschule, 1876; Freudenthal, Webeschule, Steyr, Fachschule und Versuchsanstalt für Eisen- und Stahlgewerbe, 1877; Arco, Fachschule für Drechslerei und Intarsia, Bergreichenstein, Fachschule für Holzbearbeitung, Hall, Fachschule für Holzschnitzerei (Filiale der Innsbrucker Staatsgewerbeschule), Ferlach, Fachschule für Gewehrindustrie, 1878; Malé (Filiale von Proveis), Spitzenklöppelschule, Wien, Zentral-Spitzen-Kurs, Mariano, Fachschule für Holzindustrie, Zakopane, Fachschule für Holzindustrie, 1879; Isola, Spitzenschule, Starkstadt, Webeschule, Trient, Fachschule für Steinbearbeitung, Gablonz, Quincailleriesschule, Königgrätz, Fachschule für Kunstschlosserei, 1880; Gossengrün, Spitzennähschule, Bennisch, Webeschule, Nachod, Webeschule, Römerstadt, Webeschule, Aussee, Fachschule für Korbflechterei, Bruck a. Mur, Fachschule für Holzindustrie, Ebensee, Fachschule für Holzschnitzerei und Tischlerei, Königsaal, Fachschule für Korbflechterei, Würbenthal, Fachschule für Holzindustrie, 1881; Frankstadt, Webeschule, Chrudim, Fachschule für Holzindustrie, Riva, Fachschule für Holz- und Steinbearbeitung, 1882; Bleistadt, Spitzennähschule, Luserna, Spitzenklöppelschule, Haslach, Webeschule, 1883.

Aus dieser Reihenfolge möge man ersehen, wie zielbewußt der Staat gearbeitet hat, denn Jahr für Jahr sind mehrere, sogar oft sehr viele Neugründungen zu verzeichnen. In Bezug auf Stipendien wird ganz Außerordentliches geleistet. Nicht weniger als 30 Zeicheninspektoren sind thätig, jede Schule mindestens alle zwei Jahre zu revidieren. Auch auf die Nachbarstaaten ist diese Entwickelung nicht ohne Einfluß geblieben, und sogar Preußen hat in den letzten Jahrzehnten manche dortige Einrichtung nachgeahmt, auch hervorragende Fachlehrer an sich gezogen. Die von den österreichischen kunstgewerblichen Fachschulen im Jahre 1876 auf die deutsch-österreichische Kunst- und kunstgewerbliche Ausstellung in München gesandten Arbeiten aus Holz und anderen Materialien erregten allgemeine Aufmerksamkeit und boten Veranlassung, der Errichtung ähnlicher Schulen in Preußen näher zu treten. Ein Rat des Handelsministeriums und der Direktor des Berliner Gewerbemuseums haben daraufhin die betreffenden Schulen Österreichs besichtigt. Die Teplitzer und Znaimer Schulen hatten auf der Pariser Weltausstellung von 1876 Majoliken (als Schülerarbeiten) ausgestellt, die allgemeine Anerkennung

fanden. Was die Lehrwerkstätten anbetrifft, so scheint der Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Anstrengung frisch zu erhalten, eine Erfahrung, die auch Direktor Haedicke in Remscheid ausgesprochen hat. Im Jahre 1883/84 gab es in Österreich auf dem Gebiete der kleineren Schulen für besondere gewerbliche Zweige 2656 ordentliche, 1517 außerordentliche Schüler, 578 Volksschüler, die Zeichenunterricht genossen, und 255 Lehrkräfte. Auch die Denkschrift des preußischen Handelsministeriums von 1878/79 geht (S. 40—44) auf diese Anstalten anerkennend ein, benutzt aber die ältere Statistik von 1877.

In landwirtschaftlicher Beziehung zählt Österreich 28 Ackerbauschulen, 25 Winterschulen und eine Anzahl landwirtschaftlicher Mittelschulen von dreijährigem Kursus. Das Absolvieren der letzteren berechtigt zum einjährig-freiwilligen Militärdienste. —

Abgesehen von einigen besonderen Fachschulen des Handelsministeriums steht das gewerbliche Schulwesen in Österreich unter der einheitlichen Leitung des Unterrichtsministeriums, welches besonders auch für die Heranbildung geeigneter Lehrer sorgt. In praktischer und wissenschaftlicher Hinsicht herrscht unter der strebsamen Lehrerschaft ein Geist, der als vorbildlich bezeichnet werden darf.

In litterarischer Beziehung sei noch einmal hingewiesen auf das seit 1882 bei Hölder in Wien erscheinende Zentralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen, im Auftrage des Ministeriums herausgegeben von Dr. Franz Ritter von Haymerle. Es ist eine wahre Fundgrube für jeden Gewerbeschulmann. Der schon genannte Direktor Wilda der Brünner Staatsgewerbeschule verfaßte folgende hieher gehörige Schriften:

> Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbliches Schulwesen. Bericht über eine Studienreise. Leipzig, bei Knapp, 1879. Die Organisation der österreichischen Staatsgewerbeschule in ihren Motiven beleuchtet und mit der Organisation der deutschen Schulen in Vergleich gestellt. Brünn 1875. Schule und Gewerbe. Abdruck eines im österreichischen Museum für Kunst und Industrie gehaltenen Vortrags, 1881, und die Flugblätter: Wozu die Staatsgewerbeschule, 1879; Was soll mein Sohn werden? 1881; Noch einmal die Staatsgewerbeschule, 1883. — Freiherr von Dumreicher, Über die Aufgaben der Unterrichtspolitik; Die Pflege des gewerblichen Fortbildungs- und Mittelschulwesens; Über den französischen Nationalwohlstand als Werk der Erziehung. — A. Ilg, Die kunstgewerblichen Fachschulen des k. k. Handelsministeriums in Österreich. Wien 1876. — A. von Hohenbeck und A. von Zimmerauer, Der land- und forstwirtschaftliche Unterricht der im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder. Wien 1890. — F. von Zimmerauer, Land- und forstwirtschaftliche Unterrichtszeitung. Wien, bei Hölder, seit 1887. — Gunolt, Die k. k. Staatsgewerbeschule in Graz und ihre Bedeutung für das Bau- und Kunstgewerbe. — Jahresbericht 1876 des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Zur Frage der Erziehung der industriellen Klassen in Österreich. Wien 1876.

Schweiz.

In der Schweiz ist die Dezentralisation auf das äußerste getrieben, denn nur die technische Hochschule in Zürich steht unter der Bundesregierung, alle anderen Anstalten sind Kantonal- oder Munizipalschulen, die hinsichtlich der Organi-

sation außerordentliche Mannigfaltigkeit zeigen. Die damit verbundenen Nachteile werden gemildert durch den fast eifersüchtigen Wetteifer der Kantone untereinander.

Unter den Fortbildungsschulen interessieren hier in erster Linie die gewerblichen Zeichenschulen. Nach Jos. Folnesics, der im österreichischen Auftrage diese Schulen besuchte, ist ihr Erfolg ein geringer, weil die Zeichenlehrer im Nebenamte fast nur Elementarlehrer mit Seminarbildung sind, die nicht einmal einen Instruktionskursus an einer technischen Schule gemacht haben und zur Industrie in gar keiner Beziehung stehen. Selbständige Lehrerkollegien haben unter den gewerblichen Fortbildungsschulen die Gewerbeschule in Zürich und die Handwerkerabendschule in Solothurn, wo denn auch Besseres geleistet wird, denn dort wird von Technikern unterrichtet, ähnlich in der freiwilligen Fortbildungsschule der Stadt St. Gallen. Die Zeichnungs- und Modellierschule in Basel besteht schon seit 1796. Außerdem giebt es eine Reihe kleinere Fortbildungsschulen in Riesbach, Töß, Uster, Rüti, Glarus &c., wo z. B. das Maschinenzeichnen ganz rationell betrieben wird.

Höher organisierte Fachschulen sind folgende: Die École d'horlogerie in Genf, eine große, reich ausgestattete Anstalt, die schon seit 1824 besteht und zu dem Weltruf der Genfer Uhreninbustrie den Grund gelegt hat. Der Elementarunterricht zieht in 2½ Jahren die Schüler zu leistungsfähigen Uhrmachern heran, in den höheren Klassen aber werden Spezialisten für die verschiedenen Gebiete, die mit dem Uhrmachergewerbe in Verbindung stehen, ausgebildet, so daß man diese als eine höhere Fachschule für Präzisionsmechanik bezeichnen kann. Ein Kursus für die einschlagende Elektrotechnik ist dort ebenfalls eingeführt. Die Anstalt könnte für manchen unserer Großstaaten als vorbildlich bezeichnet werden. — Kleinere Fachschulen für Uhrmacherei befinden sich in Biel, St. Imier, Locle, Chaux de Fonds, Neuenburg, Fleurier. Sämtliche pflegen nur die technische Seite des Gewerbes.

Ähnlich verfährt die Seidenwebeschule in Zürich, die in artistischer Hinsicht doch etwas weiter gehen sollte, da sie eine große Industrie zu unterstützen hat, bei der der kunstgewerbliche Geschmack eine Hauptrolle spielt.

Im Gegensatz dazu verfolgt eine rein künstlerische Richtung die Zeichnungsschule für Industrie und Gewerbe in St. Gallen, die seit 1867 besteht und für die Heranbildung künftiger Zeichner für die Spitzenindustrie, Weberei und Zeugdruck zu sorgen hat. Seit 1883 steht sie unter der Leitung des durch seine kunstgewerblichen Arbeiten bekannt gewordenen Direktors Fischbach.

Während diese Schulen der besonderen heimischen Industrie dienen sollten, hat man andere gegründet, die das Gewerbe und die Kunstindustrie im allgemeinen heben sollen. Sie sind zum Teil wieder eingegangen, so die Holzschnitzereischulen in Nessenthal, Meidingen, Interlaken, während die Brienzer sich gehalten

hat. Allgemein kunstgewerbliche Schulen befinden sich in Genf, Zürich, Luzern, Bern, Chaux de Fonds, Basel, sie sind aber nach Folnesics unzureichend ausgestattet und befördern einen gewissen Dilettantismus. Die École des Arts industriels à Genève besteht seit 1878 und genießt in der Schweiz größeres Ansehen. Kunstgewerbliche Metall-, Holz- und Steinindustrie (Skulptur, Stuccatur), Email- und Fayencemalerei, auch Malerei auf Seide werden dort betrieben. Sie wird vom Kanton erhalten. Die École d'Art de la ville de Genève ist eine städtische Anstalt, die in den unteren Teilen als eine Art Vorbereitungsschule zur vorigen betrachtet wird.

Eine weitere Kunstgewerbeschule ist das seit 1878 bestehende Gewerbemuseum in Zürich. Der Name rührt daher, daß mit der nur klein eingerichteten Anstalt ein Museum verbunden ist.

Hervorragender ist die École d'Art de Chaux de Fonds, wo besonders das Zeichnen gut betrieben wird.

Die kleineren Anstalten in Bern, Luzern, Basel, Lausanne, Freiburg und im Kanton Tessin sind nach Folnesics nicht als hervorragend in ihren Leistungen zu bezeichnen.

Eine wirkliche höhere Gewerbeschule ist das seit 1873 bestehende Technikum in Winterthur, vom Kanton gegründet. Der Kursus für mittlere Techniker umfaßt 4—5 Semester. Die Schule hat 6 Abteilungen, für 1. Bauhandwerker, 2. Mechaniker, 3. Chemiker, 4. Schule für kunstgewerbliches Zeichnen und Modellieren, 5. Geometer, 6. Handelsabteilung. Von dort sind mancherlei Anregungen für das Fachschulwesen ausgegangen, jedoch läßt auch hier das kunstgewerbliche Element einiges zu wünschen übrig.

Im großen und ganzen fehlt es in der Schweiz an einheitlichen Gesichtspunkten. Mehrere Zentralanstalten nach Art der österreichischen Staatsgewerbeschulen würden Besseres wirken, als die bisherige Zersplitterung und Willkür der einzelnen Kantone und Städte. Nur in Einzelfällen wird Hervorragendes geleistet. Das Expertenkollegium für gewerbliche Schulen zählt neun Mitglieder, kann aber nur wenig leisten, da diese von Jahr zu Jahr gewählt werden.

Belgien.

Über Belgien berichtet die Preußische Denkschrift von 1878/79 nur mit wenigen Worten. Es wird gesagt, Volksschul- und Atelierunterricht seien möglichst miteinander verbunden. Seit 1851 seien besonders im östlichen Teile von Flandern mit Staatshilfe Webeschulen eingerichtet worden, in denen die Kinder der Arbeiterbevölkerung täglich zwei Stunden Elementarunterricht erhalten und zugleich zu allen beim Weben vorkommenden Arbeiten angeleitet werden. Nach Verlassen der Schule seien sie im stande, ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

Ein ganz anderes Bild giebt ein Aufsatz von H. Eyth in der Zeitschrift des Verbandes der Gewerbe- und Zeichenlehrer in Baden, redigiert von Dr. Catthian, Vorstand der Gewerbeschule in Karlsruhe (auch im österreichischen Zentralblatt abgedruckt). Nach diesem ist die Pflege des Zeichnens in den Écoles industrielles und in den Écoles de dessin und in den vielgestaltigen fachlichen Instituten eine geradezu hervorragende und originale, aber auch die Seminare, die Volksschulen und die höheren Lehranstalten besäßen Zeichensäle von einer Größe und Ausstattung, die man sonst nirgends fände. Auch für abendlichen Unterricht sei durch gute Beleuchtungseinrichtungen gesorgt. Begünstigt werde das Zeichnen ins Große, nach riesigen Holz- und Gipsmodellen unter verschiedener Beleuchtung. Es geschieht zum Teil an zahlreichen Wandtafeln in großem Maßstab mit Kreide und Kohle. Konkurrenzarbeiten um die Erlangung von Jahrespreisen finden statt u. s. w. Die besten Vorlagenwerke des Auslandes werden benützt, eine vortreffliche Analyse de l'ornement von Hendrikx (Brüssel) ist eine vielfach gebrauchte Anleitung.

Gemäß der Neuorganisation von 1874 ist eine Kommission mit der Ausarbeitung eines Unterrichtsganges „Traité général de l'enseignement des arts du dessin“ beauftragt, von dem 1884 zwei Abteilungen des ersten Teils als „Cours du dessin linéaire à base géométrique“ erschienen waren, bearbeitet von Ed. van der Haeghen und N. Breithof (Namur bei Wesmael-Charliers).

Belgien besaß damals 32 Écoles industrielles, Kommunalgewerbeschulen mit Staatsunterstützung (14 im Hennegau) mit 9208 Schülern. Im Jahre 1881 betrug der Kostenaufwand 468892 Franken. Er wurde ziemlich zu gleichen Teilen vom Staate und den Kommunen getragen. Außerdem giebt es im Lande über 80 gewerbliche Zeichenschulen, darunter 22 freie ohne jede staatliche Beaufsichtigung, die meisten, 23, in Ostflandern. Der Besuch dieser beläuft sich auf mehr als 10000 Schüler. Die Kurse sind 3—6jährig und umfassen neben dem Zeichnen noch Arithmetik, Geometrie, Physik, Mechanik, Wirtschafts- und Gesundheitslehre und gewerbliche Gesetzgebung. Stellenweise giebt es auch Kurse für Photographie und Spitzenklöppelei.

Eine gewisse Einseitigkeit scheint aber doch insofern zu herrschen, als nur der niedere, nicht aber der höhere gewerbliche Unterricht kultiviert wird.

Litteratur: Dr. von Steinbeis, Die Elemente der Gewerbeförderung, nachgewiesen an den Grundlagen der belgischen Industrie. Stuttgart 1883. — Wilda, Wahrnehmungen ꝛc. Kap. III behandelt Belgien auf der Weltausstellung. Vom Standpunkte des Vertreters einer höheren Gewerbeschule aus erklärt er, daß kein Industriestaat bezüglich des gewerblichen Schulwesens so tief dastehe wie Belgien. — Ausgestellt hatten in Paris (1878) nur die Schulen von Brüssel, Lüttich, Monceau, Namur, Châtelet, Charleroi, die sich als Abend- und Sonntagsschulen bezeichneten. Sodann wird von den kurzen Reglements der ähnlichen 23 Schulen zu Antwerpen, Courtroi, Furnes, Ostende, Renaix, Jamioulx, Jumet, Pâturages, St. Ghislain, Soignies, Huy, Seraing, Verviers, Hasselt, Louvain, Houdeng, Brügge, Morlauwelz, Marchienne au Pont, Ath, Gent, Arlon, Nivelles gesprochen. Bei Tournay werden 42 Interne und 88 Externe erwähnt, auch die Ver-

bindung mit Maschinenwerkstatt, Gießerei und Kesselschmiede. Ypres wird nur nach anderen citiert. Über die ausstellenden Schulen von Brüssel, Monceau, Charleroi, Namur kritisiert Wilda sehr eingehend, sodann noch über die École des frères des écoles chrétiennes de St. Luz zu Gent, eine baugewerkliche Abendschule mit siebenjährigem Kursus, welche ebenfalls das Zeichnen bevorzugt und darin Vorzügliches leistet. — Täglich mit 8 Stunden arbeitet die Provinzialgewerbe- und Baugewerkschule zu Mons im Hennegau. Endlich halten die Frères chrétiens noch eine Tagesgewerbeschule, Institut mit achtjährigem Kursus, zu Malonne. Wilda hält den Lehrstoff im allgemeinen für übertrieben groß und findet darin die Achillesferse. — Bela, Freiherr von Weigelsberg, Bericht über eine Studienreise nach Belgien. Wien, Hof- und Staatsdruckerei 1874, urteilt günstiger, der Verfasser ist aber Nichtfachmann.

Holland.

Auch über Holland sagt die Preußische Denkschrift von 1878/79 nur wenig. Sie nennt die „Ambachtsschool voor de arbeidende Klasse“ in Amsterdam, Rotterdam, Utrecht, Haag und an einigen Orten, und erklärt die 1861 in Amsterdam gegründete für die älteste. Dies ist ein Irrtum. Die Technische School zu Utrecht erklärt in ihrem Programm von 1853, sie sei vor drei Jahren, also im Jahre 1850, gegründet worden. Vgl. auch:

„Plan voor eene binnen Utrecht op te rigten Technische school,“ 1850.

„Het onderwijs te geven aan de Technische school te Utrecht,“ 1850.

„Verslag omtrent het onderwijs, gegeven aan de Technische school te Utrecht,“ 1850.

Der erste Direktor war der vorherige verdienstvolle Leiter der Hagener Gewerbeschule D. Grothe (s. o. S. 291). Die Anstalt hatte damals zwei, später drei Klassen, an denen außer Grothe noch sechs, später zehn Lehrer unterrichteten. Der Lehrplan umfaßte natuurkunde, meet-, stel- en rekenkunde, werktuigkunde, boukundig teckenen, maschinen-teckenen, scheikunde, dier- en plantkunde, natuurkundige aardrijkskunde, land- en volkenkunde, handelsgeographie, mechanische technologie, nederduitsche en fransche talen, hoogduitsche tal, handteckenen, boekhouden (Buchhaltung), staatshuishoudkunde, engelsche tal, warenkennis. Geprüft wurde in acht Fächern. Das Schulgeld betrug in den ersten beiden Studienjahren 125 fl., im letzten 150 fl.

Später siedelte Grothe als Professor an die höher organisierte technische Schule zu Delft über. Eine eigentliche technische Hochschule für sein Vaterland verlangte im Jahre 1892 A. Huet zu Delft in der Schrift: Eene Hoogschool voor Ingenieurs en Architekten. Sie schließt mit den auch anderwärts Beachtung verdienenden Worten:

„Zal de universiteit het maatschappelijk leven der toekomst leiden en doordringen, zoals en Stevin en een Huygens het deden in vroegere eeuwen dan drale zij niet de deuren te openen vor den nieuwen strom van kunst en wetenschap, die thans buiten hare wallen vloeit, maar leide dien stroom

door den grond haar door Prins Willem geschonken en aan de woning, waar van ouds hare vijf faculteiten zijn gehuisvest, voege zij een nieuwen vleugel toe, waarboven geschreven zal staan: Hoochgeschool voor Ingenieurs en Architekten."

Die polytechnische Schule zu Delft entspricht etwa einer österreichischen Gewerbeschule. Schüler, die eine höhere Bürgerschule mit fünfjährigem Kursus durchgemacht haben, finden dort Gelegenheit, sich zu Zivil-, Schiffs-, Maschinen- und Baugewerksingenieuren und zu Fabrik- und Werkstättenvorstehern auszubilden. Außerdem bereitet sie zum Examen als Zeichenlehrer vor, so daß weit besser als in vielen anderen Staaten, technische Zeichenlehrer herangebildet werden. Aus diesem Grunde ist neben dem technischen Zeichnen auch für dekorative und ornamentale Baukunst gesorgt.

Der Wert des Zeichnens wird in Holland ähnlich geschätzt, wie in Belgien. Durch das Gesetz von 1863 — Wet op het Middelbar Onderwijs — ist das Zeichnen in den höheren Schulen (Mittelschulen, d. h. Hoogere Burgerschoolen), deren 11 mit 5jährigem, 10 mit 3jährigem Kursus bestehen, an höhere Stelle gerückt, bei der Revision (von 1889) des Gesetzes für die Elementarschulen — Wet op het Lager Onderwijs — für die Volksschulen obligatorisch gemacht.

Das Gesetz von 1863 zwingt alle Gemeinden von mehr als 10 000 Einwohnern zur Errichtung einer Mittelschule für Handwerkerlehrlinge mit Tages- und Abenklassen — Burger Dag- en Avondschoolen —, in denen jetzt das Zeichnen eine besondere Rolle spielt.

Handwerkerschulen (Ambachtsschoolen) befinden sich in Arnheim, Amsterdam (2), Haag, Utrecht, Leeuwarden, Groningen, Middelburg, Goes, Herzogenbusch, Zirikzee, Haarlem. Die besuchtesten haben bis zu 150 Schülern.

In Amsterdam befindet sich eine Nationalakademie der schönen Künste (Architektur wird dort nicht gelehrt). Im Rijksmuseum befinden sich 1. die Rijks-Normaalschool voor Teekenonderwijzers (Reichsnormalschule für Zeichenlehrer) und 2. die Kunstgewerbeschule.

Sogenannte Akademien der freien Künste, in denen Zeichnen und Architektur die Hauptrolle spielen (auch darstellende Geometrie und Feldmeßkunde), giebt es in Haag, Rotterdam, Herzogenbusch, Groningen, Zeichenschulen der schönen und praktischen Künste in Roermond, Amsterdam (Quellinus). Eine Zeichenschule für das Kunsthandwerk hat die Gesellschaft „Maatschappij tot bevordering van Fabrieks- en Handwerksnijverheid" zu Amsterdam gegründet. Ebendaselbst hat die „Maatschappij voor den Werkenden Stand" neben den schon genannten Ambachtsschoolen noch eine Industrieschule — Abendzeichenschule — eingerichtet. Haarlem besitzt eine Zeichenschule für dekorative Kunst, gegründet von der „Nederlandsche Maatschappij tot bevordering van Nijverheid". Leyden hat eine Burger Dag- en Avondschool, eingerichtet von der Gesellschaft „Mathesis

Scientiarum Genitrix", Helder eine besondere Industrieschule. Außerdem giebt es kleinere Zeichenschulen in einer großen Reihe von Städten.

Die Reichsnormalschule für Zeichenlehrer zu Amsterdam bildet die meisten der für dieses Netz von Anstalten nötigen Lehrer aus.

Man vergleiche die Abhandlung von W. Jost: Ein Besuch in der Rijks-Normaalschool voor Teekenonderwijzers in der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. Außerdem: Monatsblatt der „Nederlansdsche Vereeniging voor Teekenonderwijs." Molkenboer: Programme et Réglements de l'École Normal de l'État pour les Professeurs de Dessin à Amsterdam.

Wie bei Belgien, so liegt also auch bei Holland der Schwerpunkt im Zeichnen, nicht aber in der theoretisch-technischen Ausbildung. Im Zeichnen aber wird Hervorragendes geleistet.

Frankreich.

Frankreich ist noch immer der Staat, der hinsichtlich des Kunstgewerbes und des Bestrebens, „auf Qualität zu arbeiten", an der Spitze marschiert. Seine Industrie war ursprünglich eine Schöpfung des Staates, der die Porzellanmanufaktur von Sèvres und die Seidenindustrie von Lyon entstehen ließ, und überall ermunternd und helfend eingriff. Die Neigung des Franzosen, den Forderungen des guten Geschmacks nachzukommen, das Streben, durch Originalität oder wenigstens durch den Schein derselben zu glänzen, unterstützte die Entwickelung jenes kunstgewerblichen Zuges. So entwickelte sich auch das technische Schulwesen ganz anders, als in anderen Ländern. Auf Ausstellungen wird auch in dieser Hinsicht Frankreich stets glänzen, denn alles hat den Schein der Großartigkeit und des Originalen, die Schülerzeichnungen werden künstlerisch schön erscheinen; statt nüchterner Maschinenteile wird man vielfach große Maschinenanlagen dargestellt finden, die bis ins kleinste Detail fein und sauber bearbeitet sind, und auch die flüchtig hingeworfene, genial „erscheinen sollende", „kotierte Skizze" wird ihre Rolle spielen. Der Staat selbst hat die große Mehrzahl der Schulen entstehen lassen. Der Staat hat den Anstoß dazu gegeben, daß am Jahresschlusse jede Schule durch eine Prämienverteilung die besten Schüler auszeichnet, deren Namen nun durch alle öffentlichen Blätter Frankreichs gehen. Und da jeder Franzose für dergleichen sehr empfänglich ist und die ganze psychologische Veranlagung ihn zum Wetteifer, zum Übertreffen anderer antreibt, läßt sich erwarten, daß auf den Schulen in vielfacher Hinsicht Erstaunliches geleistet wird, allerdings mehr von einigen Auserwählten, weniger von der breiten Masse. Da der Unterricht vielfach unentgeltlich stattfindet, geschieht die Aufnahme an zahlreichen Anstalten durch einen Konkurs, d. h. durch eine Prüfung, die nur die Besten berücksichtigt, und von diesen auch nur diejenigen zuläßt, die körperlich in der Lage sind, ganz bedeutenden Anforderungen an die Arbeitskraft zu genügen. Diejenigen, die den Erwartungen

nicht entsprechen, werden schon bei den ersten Jahresprüfungen unnachsichtlich entfernt und nicht zu Wiederholungskursen zugelassen, so daß nur die Elite in die Oberklassen gelangt. Hinsichtlich der sog. Überbürdung kennt man dort keine sentimentalen Anwandelungen, man mutet, um viel zu erreichen und mit Erfolgen zu glänzen, dem Schüler ganz Außergewöhnliches zu.

Schon auf den Volksschulen wird besonders im Zeichnen Vorzügliches geleistet. Ermöglicht wird dies dadurch, daß die Écoles normales, die Bildungsanstalten für Volksschullehrer, die große Mehrzahl der Lehrer in zeichnerischer Hinsicht soweit ausbilden, daß sie nicht nur Freihand- und technischen Zeichenunterricht geben können, sondern auch zu einem niederen Unterricht in den technischen Wissenschaften überhaupt befähigt werden. So ist für technisches und künstlerisches Zeichnen schon dort eine Zahl vortrefflicher Lehrer zu finden, die dem Volksschüler Geschmack und Geschick beibringen, so daß er schon in beiderlei Hinsicht zeichnen kann, ehe er auf eine technische Schule gelangt.

Wirft man einen Blick auf den Lehrplan der eigentlichen technischen Schulen, so wird man trotz der Erwartung, eine Überfülle von Lehrstoff vorzufinden, erstaunen und sogar erschrecken über die Menge des zu Bewältigenden und über die Höhe der Ziele. Daß die Meisterschaft der Pädagogik in der Beschränkung der Lehrziele, in der gründlichen Durcharbeitung beruht, wird dort anscheinend nicht anerkannt. Das oben Gesagte reicht noch nicht hin, das Erreichen der Ziele als möglich erscheinen zu lassen. Soll also nicht auch der Lehrplan auf bloßen Schein berechnet sein, so muß es dort noch andere Mittel zum Vorwärtstreiben geben.

Das eine ist die in Frankreich beliebte strenge Erziehung in Internaten, die sich auch auf einen Teil der technischen Unterrichtsanstalten erstreckt. Dort wird eine ganz vorzügliche Disziplin erreicht, der sich die jungen Leute bis zum achtzehnten oder zwanzigsten Lebensjahre willig unterordnen. Der Wetteifer wird nicht auf die bloße Unterrichtszeit beschränkt, sondern auch auf die Zeit der freieren Übungen ausgedehnt. Wöchentlich giebt das Internat Censuren, und nur dem fleißigen und sittlich tadelsfreien Schüler wird der Sonntag zu einem Besuche der Familie freigegeben. Mag auch dabei manches auf Schein berechnet sein, jedenfalls sind die Erfolge gute, obwohl es ohne Schädigung des Gemütslebens nicht abgehen wird, da das Internat nie im stande ist, das Familienleben zu ersetzen.

Aber auch die Unterrichtsmethode ist ganz auf das Erreichen hoher Ziele zugeschnitten. Vielfach benützt man keine Lehrbücher, zeitraubende Diktate während des Unterrichts sind verpönt, der Schüler aber wird verpflichtet, den Unterrichtsstoff außerhalb der eigentlichen Lehrstunden auszuarbeiten. Da er dazu nicht ohne weiteres im stande ist, hat man dem Lehrer vielfach Assistenten beigegeben, die den Lehrstoff mit dem Schüler wiederholen, die Ausarbeitung beaufsichtigen und das Durchsehen der eigentlichen Themata besorgen. Der wirkliche Fachlehrer hat also in der Stunde nur eine Art akademischen Vortrags zu halten. Dabei sind ihm

Abschweifungen in der Richtung persönlicher Liebhabereien nicht gestattet. Der Unterrichtsstoff ist ihm Stunde für Stunde bis ins kleinste Detail vorgeschrieben, er muß also Tag für Tag das ihm bestimmte Ziel erreichen. Ein eigentliches Unterrichten findet also nicht statt, oder es wird dem Assistenten überlassen. Daß dabei die Freiheit des Unterrichtens, das freiere Behandeln des Lehrstoffs, das Vervollkommnen der Methoden, die Lebendigkeit der Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler ganz verloren geht, ist selbstverständlich. Aber der Schüler wird stets Vorträge anhören, die durch Präzision und Klarheit, durch Beschränkung auf das Wesentliche, durch stetiges Hinarbeiten auf das vorgesteckte Ziel glänzen und sicher auch hinsichtlich der Diktion mustergültig sind.

Ein dritter Punkt liegt in der überreichen Ausstattung der Schulen mit den vortrefflichsten Vorlagen und Modellen und sonstigen Lehrmitteln. In dieser Hinsicht ist Frankreich geradezu verschwenderisch vorgegangen. Dort erschrickt man nicht darüber, wenn für die Einrichtung einer einzigen Staatsgewerbeschule 4 Millionen Franken und ein laufender Jahreszuschuß von 360000 Franken gefordert werden, Summen, die selbst das reiche England seinen Schulen nicht spendet. Daß aber durch gute Modelle und Vorlagen der Unterricht an anregender Kraft gewinnt, ist ganz selbstverständlich.

Ferner sind zahlreiche Schulen, auch Volksschulen, von vornherein mit größeren oder kleineren Ateliers und Lehrwerkstätten versehen, so daß der zur technischen Schule übergehende Schüler schon eine gewisse Anschauung von dem Leben und Treiben des Technikers besitzt und mancherlei Handfertigkeit mitbringt. —

Allen Vorzügen aber stehen Nachteile gegenüber. Auf der einen Seite stehen Präzision und Klarheit des Vortrags, auf der anderen Seite mangelnde Gründlichkeit und der Charakter des Schablonenhaften, hier ein Erreichen höherer Ziele, dort die Unmöglichkeit, methodische Vereinfachungen, wie man sie in Deutschland so erfolgreich erstrebt, zur Durchführung zu bringen; erstaunliche Leistungen der Elite der Schüler, ein Vernachlässigen der Förderung der breiten Masse. Übrigens liebt man im technischen Unterricht vielfach noch die analytische Rechnung mit ihrem Formalismus, weniger die veranschaulichende graphische Darstellung.

Alle diese Vorbemerkungen sind nötig, wenn man die Eigenartigkeit der Entwickelung des französischen technischen Unterrichtswesens verständlich machen will. —

Schon im Jahre 1766 wurde auf Ansuchen der Gewerbekorporation von Paris seitens des Staates eine École nationale et spéciale de dessin gegründet. Diese stand jedem mindestens fünfzehnjährigen Franzosen zur unentgeltlichen Benutzung offen. Der Schwerpunkt lag im Zeichnen. Da die Schule dem Pariser Gewerbe bald tüchtige Zeichner und Arbeiter zuführte, entschlossen sich kurz darauf mehrere Städte, ebenfalls gewerbliche Zeichenschulen einzurichten.

Im Jahre 1794 gründete die Republik die höher organisierte École Centrale des Travaux publics, die schon im folgenden Jahre zu der berühmten École

Polytechnique ausgestaltet wurde. Unter der geistigen Leitung von Monge stand sie in mathematisch-mechanischer Hinsicht längere Zeit an der Spitze der technisch-wissenschaftlichen Institute, und von dort aus machte die darstellende Geometrie ihren Siegeszug durch die technische Welt, und Anregungen über Anregungen folgten ihr nach. Ursprünglich ging die Anstalt in mathematischer Hinsicht bis an die Grenzen der Wissenschaft, später mußte sie darauf verzichten, den gewaltigen Fortschritten zu folgen.

Sie ist im wesentlichen für militärische und ähnliche Staatszwecke bestimmt. Die Offiziere der Land- und Marineartillerie, des Geniecorps der Landarmee und der Marine, und die Staatsingenieure für Brückenbau und Chausseewesen sollen im wesentlichen aus ihr hervorgehen. Ihren Zöglingen ist eine Anzahl von Stellungen vollständig reserviert.

Die Dauer der Studien ist nur zweijährig, daher müssen die Aufzunehmenden eine strenge Prüfung bestehen, für die es förmliche Vorbereitungsschulen giebt. Die Anstalt ist ein Internat, die Ausstattung des Schülers kostet 700—800 Franken, die jährliche Pension 1000 Franken.

Im Jahre 1803 besuchte der erste Konsul eine schon vor der Revolution von dem Herzoge La Rochefoucauld-Liancourt gegründete Schule in Chalons, die besonders dem gewerblichen Zeichnen dienen sollte. Er befahl, sie in eine École des arts et des métiers umzuwandeln. Besonders tüchtige Werkmeister (contremaitres und chefs d'ateliers) sollte sie heranbilden. La Rochefoucauld blieb ihr Inspektor. Trotz seiner Bemühungen um die Anstalt wurde sie während der Restauration vernachlässigt. In den dreißiger Jahren blühte sie wieder auf und führte der Privatindustrie und dem Maschinistenbedarf der Postdampfschiffe geeignete Kräfte zu. Schon im Jahre 1810 wurde eine ähnliche Schule zu Angers gegründet, 1843 eine entsprechende zu Aix. Mit diesen drei Schulen wurde der Grundstock zu den französischen Staatsgewerbeschulen gelegt, die sich zu mittleren, man kann sogar sagen zu höheren technischen Schulen heraufgearbeitet haben. Im wesentlichen sind sie Maschinenbauschulen, die der Industrie jährlich je 300 musterhaft durchgebildete Kräfte zuführen. Sie sind ausgiebig mit Lehrwerkstätten ausgestattet. Wir müssen bei ihnen einen Augenblick verweilen.

Als die Schule zu Aix geschaffen werden sollte, wurde der Antrag von der Regierung folgendermaßen begründet: „Die Verbindung der Praxis mit der Theorie ist das Beste zur Erreichung des erstrebten Zieles, welches darin besteht, Männer auszubilden, welche die Bedürfnisse der Industrie verstehen können, sie in ihrem Fortschreiten unterstützen und unseren großen Fabriken eine Gattung von Werkmeistern liefern, welche die Ausführung der Maschinen, die dazu bestimmt sind, eine so wichtige Rolle in der Entwickelung der Macht und materiellen Wohlfahrt des Landes zu spielen, leiten können."

Als im Jahre 1850 in der Nationalversammlung die Aufhebung der drei

Schulen angeregt wurde, erklärten in einer dafür gebildeten Enquête die angesehensten Ingenieure und Konstrukteure Frankreichs, die Schulen seien von derartigem Nutzen, daß man sie errichten müßte, wenn sie nicht schon da wären. Zahlreiche Stellungen an Eisenbahnen könnten zweckmäßig nur von Zöglingen solcher Schulen besetzt werden. Ihre Aufhebung würde der Industrie Frankreichs unberechenbaren Schaden bringen.

Schon im Jahre 1878 wurde die Einrichtung einer vierten Schule dieser Art geplant. Um sie den anderen gleichwertig zu machen, verlangte man für die erste Einrichtung, wie oben angedeutet, 4 Millionen Franken und, wie bei den anderen, einen laufenden Jahresetat von 360000 Franken. Sie trat am 1. Oktober 1899 zu Lille ins Leben.

Alle drei Schulen sind Internate, jedes auf 300 Schüler berechnet. Bei der Aufnahme wird nur in der Muttersprache, nicht in fremden Sprachen geprüft, aber in der Mathematik, im Freihand- und Linearzeichnen, in der praktischen Handfertigkeit, die durch probeweises Anfertigen eines Werkstückes in Eisen oder Holz bethätigt werden muß, werden bestimmte Anforderungen gestellt. Dies geschieht zunächst in der Vorprüfungskommission verschiedener Städte des Departements, dann erst kommt die Prüfung der als reif Befundenen in der Anstalt selbst, wo nun die geschilderte Auslese der Besten stattfindet. Der Raumverhältnisse halber gelangt nur etwa der dritte Teil der Aspiranten zur Aufnahme. Das jährliche Kostgeld beträgt 600 Franken, die Anfangsausstattung kostet 340 Franken, aber beinahe drei Viertel aller Schüler haben Freistellen.

Der Kursus ist dreijährig. Täglich giebt es 5 Stunden wissenschaftlichen und 7 Stunden Werkstattunterricht. Beim Eintritt wird die eine Hälfte der Schlosserei, die andere der Modellschreinerei überwiesen, nach einem halben Jahre wechseln die Abteilungen. Erst nach dem zweiten Jahre werden Begabung und Neigungen der einzelnen berücksichtigt und so Einzelabteilungen gebildet, die für Schmiede, Gießer, Modelleure und Monteure bestimmt sind. Dabei müssen allerdings die Modelleure ein halbes Jahr in der Gießerei, die Monteure ebenso lange in der Schmiede arbeiten.

Ordnung, Sauberkeit, streng militärische Disziplin zeichnen diese drei Internate des Staates aus. Ebenso stolz, wie die Zöglinge der erstgenannten Anstalt sich als anciens élèves de l'École Polytechnique bezeichnen, nennen sich die der drei genannten anciens élèves de l'École des Arts et Métiers.

In theoretischer Hinsicht stehen diese Schulen etwa in der Mitte zwischen den österreichischen Werkmeisterschulen und den höheren Abteilungen der Staatsgewerbeschulen, in praktischer Hinsicht aber sind sie allem überlegen, was man auf dem Gebiete der Lehrwerkstätten bis jetzt geschaffen hat. Handelt es sich doch dort um große, vollständig eingerichtete Maschinenfabriken, die teils für den Staat, teils für die Privatindustrie arbeiten, von der zum Beispiel

die Schule in Chalons jährlich 40000 Franken Einnahme bezieht. Große Dampfmaschinen geben die nötige Kraft her; nicht nur von Hand, sondern auch mit dem Dampfhammer wird geschmiedet; starke Krane heben die Lasten; nicht zum Vergnügen werden überflüssige Dinge angefertigt, sondern bei allem ist Zweck und Ziel. Auf der Pariser Ausstellung von 1878 erregten die Leistungen der Schüler das größte Aufsehen. Nicht nur Maschinenteile hatten sie gezeichnet, modelliert und fertig hergestellt, sondern auch vollständige Dampfmaschinen, Werkzeugmaschinen, Schmiedestücke und Gußmodelle aller Art. Nach allem scheint durch eine derartige Organisation der Werkstätten die Frage der Lehrwerkstätten, bei denen der Betrieb bisweilen in Spielerei auszuarten droht, in der einzig zweckmäßigen Weise gelöst zu sein. Jeder Industriestaat sollte den Versuch mit einer solchen Anstalt machen.

Die Zöglinge dieser drei Staatsschulen können ebenso, wie die einiger anderen Anstalten, nach der Entlassung sofort als „zweite Maschinenmeister" in die Kriegsmarine eintreten und nach zweijähriger Fahrt den Grad des „ersten Maschinenmeisters" erreichen. Nach Ablegung einer theoretischen und praktischen Prüfung können sie der Reihe nach Schiffsfähnrich, Ingenieur (mécanicien principal), Oberingenieur (mécanicien en chef) werden und bis zum Majorsrange aufsteigen, ähnlich wie die Zöglinge der höheren Maschinenbauschulen in Deutschland. —

Zum historischen Entwickelungsgange zurückkehrend finden wir als zeitlich auf Chalons und Angers folgend die Schule La Martinière zu Lyon. Im Jahre 1800 vermachte der in Indien verstorbene Generalmajor Claude Martin (geb. zu Lyon 1735, gest. zu Lucknow 1800) seiner Vaterstadt sein Vermögen (welches jedoch erst 1826 angegriffen wurde und von 700000 auf 1700000 Franken gestiegen war) zur Verbesserung der Lage der arbeitenden Klassen. Als Richtschnur hatte er angegeben, daß Söhne von Arbeitern, Gewerbetreibenden und Bürgern von Lyon unentgeltlichen Unterricht in den exakten Wissenschaften und den gewerblichen Fächern erhalten sollten. So entstand die nach ihm genannte Schule, die durch anderweitige Stiftungen schließlich ein Vermögen erwarb, welches 280000 Franken Rente giebt, während die Immobilien und Sammlungen auf 1500000 Franken an Wert geschätzt werden. Die Eintretenden müssen mindestens dreizehn, höchstens fünfzehn Jahre alt sein, denn erst nach Besuch der Schule sollen sie als Lehrlinge in die Praxis eintreten. Die Anstalt selbst giebt jedem Schüler 5 Stunden wöchentlich praktischen Unterricht in Lehrwerkstätten, namentlich in den Anfängen der Bearbeitung von Holz und Eisen, im Modellieren (Thon und Holz), in der Skulptur (Stein, Holz) und gegebenenfalls in der Malerei. Im übrigen ist der Unterricht ein allgemein bildender, der Mathematik, Zeichnen, Physik, Geschichte, Geographie, Englisch, Französisch, Buchführung und Ethik, in neuerer Zeit im Hinblick auf die Seidenfärberei auch Chemie umfaßt. Der eigentliche Beginn der Anstalt fällt erst in das Jahr 1830, die Genehmigung des Reglements durch den Staat in das

Jahr 1833. Die Schüler können übrigens von dort aus auch zu höher organisierten Anstalten übergehen.

Über die ausgestellten Schülerarbeiten urteilt Wilda (Wahrnehmungen) insofern nicht recht günstig, als er verschiedene Zeichnungen als Blendstücke bezeichnet. Die Anstalt erfreut sich aber des besten Rufes, nicht nur in Frankreich, sondern darüber hinaus.

Etwa gleichzeitig entstanden in Avignon sog. cours publics für Gewerbetreibende, die sich auf Mathematik, Mechanik, Physik und Chemie erstreckten. Daraus entwickelte sich später die sog. École professionnelle. Sie hat vierjährigen Kursus und erteilt den auf das Gewerbe vorbereitenden Unterricht 8—10 Uhr vormittags und 8—9 Uhr abends. In besonderen Stunden findet auch Zeichenunterricht statt (vgl. Wilda).

Im Jahre 1827 entstand die große Erziehungsanstalt St. Nicolas zu Paris zunächst als Privatschöpfung. Im Jahre 1859 wurde sie von den Frères des écoles chrétiennes übernommen. Sie hat sich zu einem Internat von fast 1000 Schülern entwickelt, die nach Absolvierung des elementaren oder Mittelschulunterrichts der Anstalt einen drei- oder vierjährigen Kursus in den 16 Ateliers durchmachen können. Die Werkstätten sind eingerichtet für Marmorschleifer, Setzer, Buchdrucker, Kartographen, Sattler, Formschneider, Bildhauer, Kunsttischler, Präzisionsmechaniker, Verfertiger von Fernrohrgehäusen, von Blechinstrumenten, von Bilderrahmen, für Vergolder, Uhrmacher, Buchbinder, Bronzearbeiter, Glasschleifer. (Nach dem Annuaire de la Jeunesse von 1898 haben drei Jahre zu lernen: relieurs, tourneurs en optique, compositeurs typographes, imprimeurs typographes, monteurs en bronze, ciseleurs sur métaux, menuisiers, selliers-malletiers; vier Jahre gebrauchen: sculpteurs sur bois, facteurs d'instruments de précision, graveurs-géographes, mécaniciens.) Der Kleidungsbedarf des ganzen Instituts wird in den Werkstätten angefertigt. Täglich haben die Zöglinge 9 Stunden Atelierunterricht, 2 Stunden wissenschaftlichen und nach Bedarf Zeichenunterricht.

Die berühmte École centrale des Arts et Manufactures zu Paris entstand schon im Jahre 1829, wurde 1857 verstaatlicht und 1884 durch Denfer reorganisiert. Diese Anstalt hat höhere Organisation als die vorher besprochenen. Sie ist ein Externat und hat gegen 250 Schüler jährlich. Die Aufnahme geschieht auf dem Wege des Concours, und zwar werden an die allgemeine Bildung ziemlich hohe Anforderungen gestellt. Die Schüler müssen mindestens 17 Jahre alt sein, neben der französischen (seit 1894) auch eine fremde Sprache beherrschen (Englisch, Deutsch, Spanisch). In der Mathematik wird die Algebra bis zu den höheren Gleichungen (!) verlangt, die analytische Geometrie der Ebene und des Raumes (!) einschließlich der Flächen zweiten Grades, die beschreibende Geometrie, seit 1894 auch die Elemente des höheren Kalküls (!), außerdem Physik und Chemie,

Freihand- und Linearzeichnen. Den Vorzug erhalten die besseren Abiturienten der höheren Lehranstalten, so daß eine Reihe solcher geradezu als Vorbereitungsschulen bezeichnet wird. Der Kursus der Anstalt, die also etwa einer technischen Hochschule Deutschlands entspricht, ist dreijährig. Das erste Unterrichtsjahr kostet 900 Franken, die beiden folgenden je 1000 Franken. Den Lehrplan findet man im Annuaire de la Jeunesse. Wöchentliche Prüfungen werden abgehalten, was dem Charakter einer deutschen Hochschule nicht mehr entspricht. Die Schüler sollen im Gange gehalten werden. Das Ziel der Anstalt besteht darin, Ingenieure aller Art heranzuziehen. Durch die Schlußprüfung erhält man das Diplom als constructeur, mécanicien, métallurgiste oder chimiste. Zur Hauptprüfungsarbeit wird eine Zeit von 30 Tagen gegeben. Diese diplomierten Ingenieure sind in der Privatindustrie außerordentlich gesucht. Sie arbeiten sich zu Direktoren der bedeutendsten Fabrikunternehmungen herauf.

Im Jahre 1846 entstand das Institut Livet zu Nantes, von E. Livet auf eigenes Risiko gegründet. Diese niedere Fachschule enthält eine vollständige Maschinenfabrik, eine besondere Werkstatt für Präzisionsmechanik (Uhren- und Instrumentenfabrikation), ein chemisches Laboratorium, einen Modelliersaal, ein physikalisches Kabinet und eine Reihe von Sälen für Lehrmittel aller Art. Am 7. April 1898 ist sie durch Kauf an den Staat übergegangen. Bis dahin bestand die Verwaltung aus 14 Personen, das Professorenkollegium aus 27 Fach- und 4 Nebenlehrern. Als praktische Lehrer sind thätig 1 Maschineningenieur, 3 Werkmeister, 1 Chemiker und sein Assistent. Gleichzeitig können 400 Schüler unterrichtet werden. Die Anstalt hat 3 Abteilungen: a) die vierjährige Vorbereitungsschule (4.—8. Lebensjahr), b) die vierjährige Elementarschule (8.—12. Lebensjahr), c) den eigentlichen cours professionnel mit 5 Abteilungen: 1. für mechanische Gewerbe im allgemeinen, 2. für Uhrmacherei und Präzisionsmechanik, 3. für Marine, 4. für Handel, 5. für Vorbereitung zu höherem technischen Studium; hier wird man in 3 Jahreskursen zum Besuch einer der Staatsgewerbeschulen vorbereitet, wer aber 5—6 Jahre bleibt, absolviert einen diesen entsprechenden Lehrgang an Ort und Stelle. Die Absolventen sind dann den Staatsgewerbeschülern gleichgestellt. Wie jene Schulen führt die Anstalt Privataufträge aus, auch chemische Analysen. Die Privatindustrie nimmt die Schüler sofort als bezahlte Techniker an. Das Ministerium hatte die Anstalt schon vor der Verstaatlichung vielfach unterstützt.

Um 1854 entstand zu Lille zunächst die École des Arts Industrielles et des Mines als eine Art gewerblicher Zeichenschule, aus der sich 1872/73 das bedeutende Institut (Industriel, Agronomique et Commerciel) du Nord de la France entwickelte. Die industrielle Abteilung zerfällt in die division technologique (Werkmeisterschule) und die division du génie civil (höhere Gewerbeschule). Beide sind im allgemeinen dreijährig. Die erstere teilt sich in Abteilungen für mechanische, Textil- und chemische Industrie.

Im Annuaire heißt es entsprechend: „L'enseignement y est théorique et pratique. Il comprend, outre les cours oraux, des leçons de dessin, des manipulations de chimie générale, industrielle et analytique, des manipulations de teinture, des travaux d'atélier, des exercises pratiques d'électricité et de nombreuses visites dans les grands établissements industriels de la région. — Les cours oraux sont faits par des professeurs des facultés de l'État et du lycée de Lille, des ingénieurs civils et des ingénieurs appartenant aux corps des ponts et chaussées, des mines et des manufactures de l'État. — Une part importante du temps des élèves est consacrée aux exercises pratiques dans les ateliers et laboratoires. Les travaux manuels de menuiserie, de forge et d'ajustage leur rendent familier l'emploi des machines-outils. Les exercises pratiques d'électricité permettront aux élèves électriciens de s'occuper, dès leur sortie, des installations électriques. Le programme des manipulations est étudié en vue de préparer directement les jeunes gens aux industries chimiques de la région. Des travaux pratiques de filature et de tissage leurs font connaître ces deux importantes industries."

Diese höhere Abteilung zerfällt also in 3 Sektionen, in die für Mechanik, für Elektrizität und für Chemie.

Die Schüler sind entweder externe, oder Halb- oder Vollpensionäre. (Über den Lehrplan unterrichte man sich im Annuaire oder bei Wilda.) Departement und Stadt haben 500000 + 300000 Mark zur Errichtung der Anstalt beigetragen. Die abgehenden Schüler haben das Recht zum einjährigen Militärdienste.

Während des zweiten Kaiserreichs entwickelte sich besonders in Industriestädten das Abhalten technischer Vorträge in Abendkursen, wozu in dessen letzten Jahren namentlich der Minister Duruy den Anstoß gab. Von anderer Seite wurde dies schon seit längerer Zeit betrieben, besonders durch zwei Pariser Gesellschaften, die Polytechnische und die Philotechnische. Die erstere besteht schon seit 1830 und setzt sich besonders aus den anciens élèves de l'École Polytechnique zusammen, die zweite besonders aus Ingenieuren und Fabrikanten. Die letztere schließt Religion und Politik streng vom Unterricht aus, hält Prüfungen ab und erteilt Zeugnisse. Auch an Industrieschulen wurden solche öffentliche Vorträge gehalten. Dies geschah in hervorragender Weise durch die Cours publiques de la Société d'enseignement professionnelle du Rhône à Lyon.

Vorläufer der späteren Écoles supérieures primaires, die zum Teil mit Werkstätten verbunden wurden, bestanden schon seit längerer Zeit, so zu Paris die École Turgot (1839), École Colbert (1868), denen später nachfolgten die École Lavoisier (1872), École Jean Baptiste Say (1873), École Arago (1877), auch die Privatschule des Maschinenetablissements Creuzot, wo die Verbindung der Werkstätte mit der Anstalt am vollkommensten durchgeführt ist.

Die Primärschule bereitet dabei mehr für die roheren Fabrikationsmethoden vor, die eigentliche Atelierschule besonders für die Präzisionsmechanik. —

Wir kommen nun zu dem großen Wendepunkte der Geschicke Frankreichs. Nach den Kriegsjahren 1870/71 erhielt das dortige technische Schulwesen gewaltige Impulse zur äußeren Ausdehnung und inneren Ausgestaltung.

Im Elsaß war schon früher die höhere Gewerbeschule École professionnelle de la ville de Mulhouse mit ihren Lehrwerkstätten entstanden. Sie war der Sammelpunkt der Fabrikantensöhne von Lyon und des ganzen östlichen Frankreichs. (Unter dem Direktor Cherbuliez bestand sie auch nach der Annexion einige Jahre in der älteren Form, wurde aber dann der sog. Reorganisation nach preußischem Muster unterworfen, so daß die Lehrwerkstätten zur Bedeutungslosigkeit herabsanken.) Für den Verlust dieser Anstalt mußte Ersatz geschafft werden.

Zunächst entstand 1871 die École industrielle des Vosges in Epinal, als deren Direktor ein früherer Lehrer der Mülhausener Anstalt berufen wurde. „Cette importante école a pour but de préparer les jeunes gens à devenir chefs d'usines, mécaniciens, constructeurs, directeurs de tissage et de filature, dessinateurs, chimistes etc. Une section commerciale y a été organisée dans ces derniers années.“ Die industrielle Abteilung hat vierjährigen Kursus, außerdem seit 1892 eine bis zum 14. Lebensjahre reichende Vorklasse. Die Werkstätten sind nicht unbedeutend und haben eine 10pferdige Dampfmaschine zur Verfügung, auch das chemische Laboratorium ist umfangreich. Die Vergünstigungen bezüglich des Militärdienstes entsprechen denen der Lyceen. Die Schüler sind interne, halbinterne und externe. Französisch und Englisch werden betrieben. Für die Abiturienten wurde die Gleichberechtigung mit denen der Staatsgewerbeschulen bezüglich des Marinedienstes erstrebt, und diese wird wohl auch erreicht sein.

Da die Martinière zu Lyon nur eine niedere Gewerbeschule ist, schufen im Jahre 1872 die Industriellen zum Ersatz für Mülhausen auch noch eine höhere Web- und Handelsschule. Die Handelskammer sorgte für ein Gründungskapital im Betrage von 1200000 Franken und sicherte einen Jahresetat von 173300 Franken. Die Abiturienten höherer Lehranstalten werden zu dieser École centrale Lyonnaise ohne Prüfung zugelassen, andere müssen entsprechende Kenntnisse durch Prüfung nachweisen. Die Schüler sind Halbpensionäre, speisen also in der Anstalt, um den ganzen Tag am Platze zu bleiben. Der Kursus ist dreijährig.

„L'enseignement du dessin fait l'objet d'études spéciales; il comprend: en 1re année, le dessin linéaire, études de trait, projections, croquis; en 2e année, croquis à main levée, pris aux usines, dessin d'exécution, projets etc.; en 3e année, projet de machines, d'usines et de constructions diverses.

Les élèves sont en outre exercés aux traveaux manuels (menuiserie, tour,

forge, mécanique, ajustage) dans les ateliers mêmes de l'école; ils font de fréquentes visites dans les usines et peuvent ainsi s'initier plus directement aux questions industrielles par l'étude des machines et le contact des ateliers."

Allwöchentlich finden Prüfungen statt.

(In Paris selbst entstand eine dritte Schule zur Aufnahme junger Elsaß-Lothringer, die nach Art der Waisenhäuser (!) mit Lehrwerkstätten organisiert wurde, also ähnlich, wie das Waisenhaus St. Hay (Côtes du Nord), welches derselben Congrégation religieuse de la rue Lhomond zu Paris angehört, die das besprochene Unternehmen stiftete, also auch ähnlich dem vom Abbé Besserat gegründeten Waisenhause.)

Aber auch die entsetzlichen Erscheinungen des Kampfes mit der Kommune wirkten auf die Gründung von Gewerbeschulen hin. G. Salicis ließ in jener Zeit Schriften über Sozialreform erscheinen. Schon in der Volksschule müßte bei den Kindern der Handwerker die Liebe zum Handwerk erweckt werden, Staat, Stadt und Korporationen müßten sich vereinigen, auf ihre Kosten Lehrwerkstätten an den Volksschulen zu errichten und sie so zu leiten, daß das Kind schon beim Verlassen der Volksschule erwerbsfähig und im stande sei, sich eine geachtete Lebensstellung zu erwerben. Diese Schriften hatten einen ganz außergewöhnlichen Erfolg. Wie im Fluge entstanden neue Écoles professionnelles mit Lehrwerkstätten als Fortsetzung der Elementarschulen zu Paris, Evreux, Joinville, Lagny, Nevers, Marseille, Reims, Rouen und sodann die schon erwähnten Écoles supérieures primaires, die Volksschüler von 13 Jahren aufnehmen und ihnen in drei oder vier Jahren einen technisch gefärbten Fortbildungsschulunterricht geben, wobei die Demonstrationswerkstätten eine besondere Rolle spielen und auch Laboratoriumsübungen stattfinden.

Die Schüler, welche alle vier Jahreskurse absolvieren, können zu höheren technischen Schulen übergehen. Dementsprechend werden sie in drei Gruppen behandelt, je nachdem sie zur École centrale des Arts et Manufactures, oder in die École nationale et spéciale des Beaux Arts, oder in die École des Ponts et Chaussées zu Paris übergehen wollen.

Unter den Écoles professionnelles seien die beiden großen Pariser Anstalten, die von dem Direktor des dortigen technischen Unterrichtswesens Gréard organisiert worden sind, in erster Linie besprochen.

1. Die École préparatoire à l'apprentissage du Boulevard de la Vilette in Paris, genannt École Diderot, wurde im Dezember 1872 eröffnet. Der unentgeltliche Unterricht dauert (mit 1½ Stunden Unterbrechung für Essen und Erholung) von früh 7 Uhr bis abends 7 Uhr. Die beiden ersten Jahrgänge haben täglich 5½, der letzte täglich 7½ Stunden Werkstattarbeit. In der Modellschreinerei und Schlosserei werden dabei nur Arbeiten ausgeführt, zu denen der Schüler vorher die Zeichnungen selbst angefertigt hat. Der größte Teil des

Inventars und der Werkzeuge ist in der Anstalt selbst von Schülern hergestellt worden. Ein Teil der Fabrikate wird verkauft. Der wissenschaftliche Unterricht erstreckt sich auf Arithmetik, Algebra, Planimetrie, darstellende Geometrie und Zeichnen, Physik, Chemie, Mechanik, Technologie, Buchführung, Französisch und Englisch. (Das ausführliche Programm findet man bei Wilda.) Die Stadt opfert für die Anstalt jährlich 60000 Franken. Die Werkstätten entsprechen denen einer vollständigen Maschinenfabrik. Die Werkzeugmaschinen werden mit Dampfkraft betrieben. Obwohl die Schule nicht verspricht, den Schüler als fertigen Arbeiter zu entlassen, finden doch die Absolventen sofort in den besten Fabriken Anstellung mit 3—4 Mark täglichen Lohnes. Die Mehrzahl wendet sich der Metallindustrie zu, teils wegen der besseren Löhne, teils im Hinblick auf die sichere Anstellung im Eisenbahnwesen. „L'école Diderot est destinée à former des ouvriers instruits et habiles dans leur art (travaux des métaux et du bois); elle donne l'enseignement professionnel aux apprentis pour l'un des métiers suivants: forge; tours sur métaux; ajustage; serrurerie; mécanique de précision; modelage; menuiserie; chaudronnerie; plomberie sanitaire; électricité."

2. Die École d'apprentissage de la Rue Tournefort in Paris, genannt École Salicis. Sie wurde 1873 eröffnet und ist ähnlich eingerichtet, wie die andern, nur ist die Werkstattthätigkeit auf 3 Stunden täglich eingeschränkt und zu dem dreijährigen Unterricht in den Volksschulfächern treten nur Physik, Chemie, Mathematik, Naturgeschichte, Geschichte der Industrie. Der Unterricht dauert mit den nötigen Pausen von 8 Uhr vormittags bis abends 6½ Uhr, ist also weniger anstrengend als in der erstgenannten Anstalt. Dafür soll aber der Schüler nur für den Stand des Lehrlings vorbereitet werden. Den Lehrplan findet man in den Schriften von Wilda und Salicis. In der Praxis wird die Lehrzeit der Schüler auf ein Viertel oder die Hälfte der Zeit abgekürzt. Die Absolventen sind gesucht und erhalten anfangs 12—15, nach einem halben Jahre 15 bis 30 Franken Monatslohn. „L'école de la Rue Tournefort peut être considerée comme une école type d'enseignement manuel complète. On lui a donné le nom d'école Salicis, en souvenir de l'homme de bien qui l'avait organisée."

Beide Schulen sind keine Internate. Gréard hält sie trotz ihrer Beliebtheit und aller Anerkennung zunächst nur für einen Versuch. Die erstere Anstalt ist offenbar die beliebtere, und daher wurde 1879 eine Parallelanstalt geplant. Die strenge Disziplin in den Anstalten setzt geradezu in Erstaunen und wirft in dieser Hinsicht das beste Licht auf die Franzosen. Auch der Fleiß ist ein überraschend großer.

Beide Schulen unterscheiden sich nach einem Ausspruche Gréards von der Lyoner Martinière dadurch, daß dort die Schule in die Werkstatt, in Paris die Werkstatt in die Schule gelangt ist, dort also die Werkstatt, hier die Schule als die Hauptsache erscheint.

Wilda bespricht neben diesen Anstalten noch die École professionnelle de Reims, die ebenfalls mit Lehrwerkstätten verbunden ist. Diese bilden eine vollständige Maschinenfabrik verbunden mit Textilwerkstätte, jedoch fehlt die Gießerei, und nicht mit Dampfhämmern, sondern nur von Hand wird geschmiedet. Patron der Anstalt ist die Gemeinde.

Als Écoles professionnelles mögen noch genannt werden die École d'horlogerie de Cluses, die ähnlich eingerichtete Uhrmacherschule zu Besançon, die École professionnelle de Typographie de l'imprimerie de Chaix et Comp. à Paris, die École professionelle de la chambre syndicale de la bijouterie, de la joaillerie et de l'orfèvrerie zu Paris, die École de tissage zu Rubaix und die École d'apprentissage zu Havre.

Von den höheren, nach dem großen Kriege entstandenen Gewerbeschulen muß genannt werden die 1871 entstandene École Supérieure de Commerce et d'Industrie à Rouen, gegründet von der Société civile pour le développement en Normandie de l'Enseignement commercial und der Société d'émulation du commerce et de l'industrie de la Seine-Inférieure et du Lloyd Rouennais. Die höhere Handels- und Gewerbeschule stehen unter derselben Direktion. Die Gewerbeschule hat dreijährigen Kursus und ist bestimmt, Fabrikanten, Fabrikdirektoren (chefs de fabriques et de manufactures) für Spinnerei, Weberei, Färberei, Druckerei, chemische Industrie, mechanische Etablissements heranzubilden (Programm siehe bei Wilda).

Während im obigen fast nur das bis zur Weltausstellung von 1878 Vorhandene zur Sprache gebracht wurde, soll jetzt ein Überblick über den augenblicklichen Stand des technischen Schulwesens in Frankreich gegeben werden. Dieser wird zeigen, daß Frankreich in dieser Hinsicht zu den ersten Staaten gehört. Wilda hatte 1878 den Eindruck, als ob das technische Unterrichtswesen Frankreichs höher organisiert wäre, als das Österreichs, daß es jedoch mit dem deutschen noch nicht auf einer Linie stände. Das Verzeichnis wird aber den Beweis liefern, daß Frankreich mit Deutschland sehr wohl in die Schranken treten darf. Insbesondere auf dem Gebiete der Lehrwerkstätten scheint Frankreich an der Spitze zu stehen, und hinsichtlich der aufgewandten Geldmittel erst recht. In kunstgewerblicher Hinsicht besonders werden die größten Anstrengungen gemacht und das Zeichnen in hervorragender Weise gepflegt. Durch Stipendien und Freistellen wird der Besuch der Anstalten in höherem Grade erleichtert, als in jedem anderen Lande, und der professionelle Unterricht und die zahlreichen Cours sind überhaupt unentgeltlich. In der nachstehenden Tabelle sind die Gründungszahlen, soweit sie ermittelt werden konnten, mit angegeben, so daß man erkennen kann, wie viel seit 1878 geschehen ist.

In der gesamten Organisation liegt eine klare und bestimmte Logik, die offenbar durch die stete Staatsüberwachung begründet ist, so daß die private Sonder-

entwickelung mit ihren Liebhabereien nicht recht aufkommen konnte. In dieser Hinsicht scheint Frankreich in seinem technischen Schulwesen ebenfalls an der Spitze zu stehen.

Die Programme aller Anstalten sind zu sehr niedrigem Preise zu beziehen (0,25—1 Frank), vgl. Ann. de Jeunesse S. 1047—1053.

A. Écoles spéciales.

I. Écoles militaires.

École polytechnique, Paris (1795). — École spéciale militaire, St. Cyr.

II. Écoles maritimes.

École navale, Brest. — Ecoles d'hydrographie, Dunkerque, Le Havre, Granville, St. Malo, St. Brieux, Paimpol, Brest, Lorient, Nantes, Bordeaux, Agde, Marseille, Toulon, St. Tropez, Bastia. — École libre d'hydrographie de Dieppe, 1889. — Écoles des pêches maritimes, Sables d'Olonne, Dieppe, Croisic, Arcachon, La Rochelle, Philippeville, Marseille, Boulogne-sur-Mer. — Écoles des mécaniciens des équipages de la flotte, Toulon, Brest. — École municipale d'apprentis-mécaniciens pour la marine au Havre. — École des mousses et des apprentis-marins, Brest. — École d'administration de la marine, Brest.

III. École coloniale.

École coloniale, Paris, 1885, def. organ. 1889.

IV. Écoles des travaux publics.

École nationale des pontes et chaussées, Paris. — École spéciale des travaux publics, Paris, 1892.

V. Écoles des mines.

École nationale supérieure des mines, Paris. — École des mines de St. Etienne. — Écoles des maîtres ouvriers, Alais (Gard), Douai (Nord). — Écoles des aspirants gouverneurs, St. Etienne, 1892.

VI. Écoles industrielles.

École centrale des arts et manufactures, Paris, 1829. — Institut industriel du nord de la France, Lille, 1854. — École centrale lyonnaise, Lyon, 1872. — École d'ingénieurs de Marseille, 1891. — École supérieure d'électricité, Paris. — École de chimie industrielle de Lyon, 1883. — Institut chimique de Nancy, reorg. 1896. — École de chimie de Bordeaux. — École municipale de physic et de chimie industrielles de Paris, 1882. — Institut chimique des Paris. — Enseignement de la chimie industrielle à la Faculté des Sciences, Paris, 1896/97. — École professionnelle d'électricité, St. Germain-en-Laye, 1899. — École supérieure de commerce et d'industrie de Bordeaux.

VII. Écoles d'enseignement technique du degré secondaire.

Écoles nationales des arts et métiers, Aix (1843), Angers (1810), Châlons (1803), Lille (1899). — École nationale pratique des ouvriers et des contremaîtres, Cluny. — École nationale d'apprentissage de Dellys (Algerien).

VIII. Écoles des arts du dessin.

École nationale et spéciale des beaux arts, Paris. — Écoles nationales des beaux arts, Lyon, Alger, Bourges, Dijon. — Écoles municipales et régionales de beaux arts: 1. Angers, Avignon, Caen, Grenoble, Le Havre, Poitiers, Toulouse; 2. Amiens, Clermont-Ferrand, Montpellier, Nancy, Rennes, Rouen, St. Etienne, Tours. — Écoles académiques, Lille. — Écoles d'arts décoratifs et d'arts industrielles, Paris, Aubusson (tapisserie), Limoges (céramique), Nice,

Roubaix, St. Etienne, Reims; Écoles de la manufacture nationale des Gobelins: 1. Paris, 2. Beauvais; École de céramique annexée à la manufacture nationale de Sèvres. — Écoles municipales de dessin: Etwa 150 Anstalten mit meist dreijährigem Kursus werden im Annuaire aufgezählt. — École de dessin géographique du service géographique de l'armée, Paris. — École spéciale d'architecture, Paris.

Über Ackerbau- und Forstschulen, Handelsschulen, Seminarien, Musikschulen und sonstige Spezialschulen vgl. Annuaire de la jeunesse.

B. Écoles manuelles d'apprentissage,

angelehnt an die Elementarschulen der Provinzen. (Gesetz vom 11. Dezember 1880.)

I. Écoles nationales professionnelles.

Voiron, 1886; Vierzon, 1887; Armentières, 1888; École Livet zu Nantes, 1846 gegründet, 1898 vom Staate angekauft und wie die drei erstgenannten eingerichtet.

II. Écoles manuelles d'apprentissage et Écoles primaires supérieures préparatoires au commerce ou à l'industrie.

Bohain, Monthermé, Bar-sur-Seine, Angoulème, Alais, Acre-sur-l'Abour, St. Aignan, Charlieu, Montbrison, Roanne, Nantes, Clermond-Ferrand, Beaucourt, Châlon-sur-Saône, Mazamet, Isle-de-Sorgue.

III. Écoles pratiques de commerce ou d'industrie.

a) Industrie: Brest 1844, Boulogne-sur-Mer, Le Havre, Montbéliard, Morez, Rennes, Rouen 1887, St. Chamond, St. Didier-la-Séauve, St. Etienne. Für Mädchen: Nantes 1896, Le Havre, St. Etienne.

b) Handel: Boulogne-sur-Mer.

c) Industrie und Handel: Agen, Béziers, Fourmies, Grenoble, Limoges, Le Mans 1893, Nîmes, Reims, Romans.

IV. Écoles d'enseignement technique non classées.

Écoles publiques d'enseignement technique: Benni-Yenni, Michelet (Marseille), St. Nazaire, Angers, Saumur 1884, Reims, Joinville, Nancy 1833, Douai, Fournes, Maubreuge, Flers, Lyon (Martinière) 1826, Elbeuf, Montivilliers, Rouen, Amiens, La Seyne, Toulon, Valréas, Epinal 1871 (Bléneau), St. Fargeau, St. Quentin. Écoles libres: Troyes 1888, Aix, Bordeaux 1856, Nantes (Livet), Nancy, Nevers 1890, Oran 1888, Versailles (Institut Bertrand).

V. Écoles d'horlogerie.

a) Écoles nationales: Cluse (1848), Besançon (früher städtisch, seit 1891 staatlich).

b) Écoles municipales etc.: École d'horlogerie d'Anet, de Sallanches.

VI. Écoles professionnelles des Frères.

a) Frères chrétiens: Clermont-Ferrand, Igny, Baujours, Fleury-Mebons, Choisinès sind landwirtschaftlichen Charakters; Lyon, St. Etienne, Nantes sind technisch-gewerblich; Aix, Marseille, Rodez bereiten praktisch auf die Gewerbeschule vor.

b) Frères Maristes: Le Luc (Internat) und die Externate zu La Voulte, Sommières, La Seyne bereiten praktisch auf die Écoles des arts et métiers vor.

VII. Cours d'adultes et cours d'apprentis

finden statt in St. Quentin, Alger, Gap, Sedan (tissage de dessin), La Ciotat, Marseille, Nîmes (tissus d'art et dessin industriel et décoratif), Bordeaux, Nantes, Reims, Lille, Valenciennes, Lyon, Dieppe, Elbeuf, Rouen, Amiens, Toulon, Limoges. Außerdem Cours professionnels organisés par les syndicats an zahlreichen anderen Orten.

VIII. Kleinere Ateliers und Werkstätten an zahlreichen Elementarschulen.

C. Das niedere technische Schulwesen in Paris, soweit es an Elementarschulen angelehnt ist.

I. Écoles primaires élémentaires de garçons.

In jedem der 20 Arrondissements befinden sich zahlreiche öffentliche Anstalten dieser Art, die mit Lehrwerkstätten versehen sind. Am weitesten ist in dieser Hinsicht vorgeschritten die École de la rue Tournefort 1873 im 5. Arrondissement. Außerdem bestehen 41 Internate für Knaben (30 für Mädchen).

II. Écoles primaires supérieures.

1. École Turgot 1839; 2. École Lavoisier 1872; 3. École Colbert 1868; 4. École Arago 1877; 5. École J. B. Say 1873. Sämtliche sind mit Lehrwerkstätten verbunden. Maßgebend sind die Vorschriften vom 29. Dezember 1891 und 25. Januar 1898.

III. Écoles municipales professionnelles.

1. École Diderot (Boulevard de la Vilette) 1872; 2. École Boulle; 3. École de physique et de chimie industrielles; 4. École professionnelle des arts et industries du livre, genannt École Estienne; 5. École Dorian; 6. École d'horlogerie. Außerdem 6 Écoles professionnelles menagères.

IV. Enseignement de dessin.

1. Cours municipaux de dessin à vue, in Abendstunden; in jedem der 20 Arrondissements wird ein solcher abgehalten. 2. Cours municipaux de dessin industriel; ebenso wie bei 1. 3. Entsprechende Kurse für Mädchen, von der Stadt unterstützt. 4. Vier Kurse für Zeichnen, angewandt auf Kunst und Industrie (2., 4., 11., 14. Arrondissement). 5. École municipale préparatoire de dessin pratique, genannt École Germain-Pilon. 6. École spéciale municipale d'application des beaux arts à l'industrie, genannt École Bernard-Palissy.

V. Enseignement commercial.

1. Cours pour les jeunes gens. In jedem Arrondissement 1 Cours. 2. Cours pour les femmes et les jeunes filles. Ebenso.

VI. Enseignement technique (Travail manuel).

6 Cours für Knaben im 11., 12., 15., 18., 19. und 20. Arrondissement.

VII. Enseignement primaire libre.

1. Écoles des Fères des Écoles chrétiennes. 4 Écoles d'enseignement commercial, demi-pensionnat des Francs-Bourgeois, Pensionnat de Passy, Pensionnat St. Nicolas. 2. École des Frères Maristes: Pensionnat de Plaisance. 3. Écoles professionnelles diverses (garçons): École Gutenberg (1886), École professionnelle de jeunes typographes (1863), École professionnelle des apprentis-tailleurs, École de cordonnerie, École d'apprentissage des cochers, École de meunerie. 4. Entsprechende Schulen für Mädchen, 3 an der Zahl. 5. Cours d'adultes et cours d'apprentis: a) eingerichtet von der Société pour l'instruction élémentaire; b) eingerichtet von der Association polytechnique; c) eingerichtet von der Association philotechnique; d) eingerichtet von der Union française de la Jeunesse; e) eingerichtet von der Société d'enseignement moderne; f) eingerichtet von der Association philomathique. 6. Cours gratuits divers. Cours pour les apprentis ou pour les ouvriers, eingerichtet durch folgende Syndikate: a) Synd. ouvriers, b) Synd. patronaux. 7. Laboratoires Bourbouze.

Litteratur. H. Vuibert, Annuaire de la Jeunesse. (Éducation et Instruction.) (Paris bei Nony u. Comp.) Erscheint fast jährlich mit 1100 Seiten Text und giebt einen Überblick über das gesamte Schulwesen Frankreichs. Die Lehrpläne und Lehrziele, die Berechtigungen, die Lehrwerkstätten werden ausführlich beschrieben. Am Schlusse wird eine Bibliographie gegeben, in der alle Instruktionen und Reglements nebst Preis-

angabe genannt sind. Ein ähnlich zuverlässiges Buch existiert für Deutschland leider noch nicht. Bei der letzten Zusammenstellung ist es benützt worden. Es giebt eine Reihe von Werken über moderne Erziehung an: Michael Bréal, Quelques Mots sur l'instruction publique en France. — Ferd. Brunetière, Éducation et Instruction. — Ludovic Carran, De l'Éducation. — Alfr. Fouillée, L'Enseignement au point de vue national. — Alexis Bertrand, L'Enseignement intégral. Die weiter angegebenen Schriften betreffen mehr den allgemein bildenden Unterricht oder die physische Erziehung. — Man vergleiche ferner: Salicis, Enseignement primaire et apprentissage. (Paris bei Sandoz und Fischbacher, 1871.) Es handelt sich um die Frage der Erziehung von Arbeiterkindern zur praktischen Arbeit. — Wilda, Wahrnehmungen und Gedanken, bringt einen Auszug aus der letztgenannten Schrift. — A. Miles, Une famille de polytechniciens. (Bei Firmin-Didot.) — Gaston Claris, Notre École Polytechnique. (Bei Quantin.) — Henri Tabareaux schildert die nach ihm genannte Unterrichtsmethode, die an der Martinière in Lyon angewandt wird, in einer in Lyon bei Louis Perrin 1863 erschienenen Broschüre. — M. F. Buisson, L'Éducation des adultes en Angleterre. Paris, Hachette, 1896. — Müller-Melchior, Mitteilungen von der Pariser Weltausstellung, Septemberheft 1878 des Dinglerschen Polytechn. Journals. Dort wird behauptet, der französische Maschinenbauer sei dem deutschen und englischen durch seine ganze Vorbildung überlegen und zeige bei den Ausführungen Originalität, während Deutschland noch am englischen Vorbilde hänge. Dieses Urteil dürfte kaum noch maßgebend sein. — Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Heft XV. In dem Aufsatze „Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen" werden die Einrichtungen der Pariser Schule Diderot empfohlen (Boulevard Vilette). — A. Freiherr von Dumreicher, Ueber den französischen Nationalwohlstand als Werk der Erziehung. Wien bei Hölder 1879. — Dr. Karl Bücher, Lehrlingsfrage und gewerbliche Erziehung in Frankreich. Eisenach bei Bacmeister 1878. — Gottlob, Notizen über die gewerblichen Fachschulen auf der Pariser Weltausstellung. Österreichische Gewerbezeitung 1878. Heft XI und XII. — Jurien de la Gravière, Histoire de l'école navale. — Albert Lévy et G. Pinet, L'Argot de l'X. (Libr. Testard), Festschrift zur Feier des 100jährigen Bestehens der École Polytechnique. — Histoire de l'école spéciale militaire de St. Cyr, par un ancien St. Cyrien. (Libr. Delagrave.) — Sombart, Wanderungen durch Pariser Volks- und Fachschulen.

England.

England hat Hervorragendes im Fortbidungsschulwesen, wenig im eigentlichen technischen Schulwesen geleistet. Ursprünglich wurde alles von Vereinen, nichts vom Staate gethan. Erst in neuester Zeit hat dieser thatkräftig eingegriffen. Man scheute die Bevormundung durch den Staat, man wollte selbständig handeln, Freiwilligkeit in jeder Beziehung war ein Hauptgrundsatz.

Schon im Jahre 1753 entstand eine Society of Arts, Manufacture and Commerce, die sich später einfacher als Society of Arts bezeichnete. Sie gründete 1852 eine Union of institutions for the instruction of adults, welche im wesentlichen beabsichtigte durch Prämienverteilung die Volksbildung zu fördern. Im Jahre 1862 z. B. wurden entsprechende Prüfungen, in die 815 Kandidaten eintraten, an 82 Orten abgehalten.

Sonntagsschulen, besonders religiöser Art, gab es stets sehr viele, 1851 nicht weniger als 23000 mit 2⅓ Millionen Schülern. Seit 1834 entstanden auf An-

regung des Bischofs Hind Abendschulen, die auch Elementarkenntnisse praktischer Art vermitteln sollten. Solche gab es 1860 mehr als 2000 mit 81000 Schülern.

Neben diesen entstanden die praktisch eingerichteten Mechanics Institutes and Working Men's Colleges, Fortbildungsschulen mit Bibliotheken und Lesezimmern, für die jene praktischen Führer und Katechismen der Technik und Naturwissenschaft geschrieben wurden, die vorbildlich geworden sind, da sich auch bedeutende Männer dazu hergaben. Schon Birkbeck und Francis Place haben in London zwischen 1825 und 1836 mehrere mechanische Institute gegründet. Die Hauptsache blieb aber doch die Bücherweisheit.

Im Working men's College zu London wirkten im Jahre 1854 über 50 Lehrer, die über 300 Schüler unterrichteten. Ähnlich ist Greville house working men's library and reading room in London (Paddington Green) eingerichtet, höher organisiert der Abendunterricht der Professoren des King's College.

Auch Birmingham und Huddersfield haben solche Institute. Die Yorkshire Union of mechanics institutes hatte 1853 etwa 120 Mitglieder in 127 Vereinen. Im ganzen mögen 1000 Fortbildungsanstalten in England bestehen.

1859 gründete Bradford eine technisch eingerichtete Zeichen- und Modellierschule für Abendunterricht. Gleichzeitig entstand ähnliches in Birmingham; der Londoner Architektenverein schuf Abendschulen für Maurer und Steinmetzen, und jetzt mögen 900 Vereine mit 200000 Mitgliedern bestehen, die 100 öffentliche und 300 Privatschulen unterstützen.

Aber der Fortbildungsunterricht allein thut es nicht. Das bewiesen die Weltausstellungen von 1851 und 1862, bei denen England über die erstaunlichen Fortschritte benachbarter Länder zu erschrecken begann. Aufsehen erregte ein Brief, den Dr. Playfair im Jahre 1864 an die Royal Commission on Education richtete, in dem das Zurückbleiben Englands auf den Mangel an technischen Schulen geschoben wurde. Der Staat versucht 1870 durch die Elementary Education Acts die „Manual Instruction“, die bis dahin mehr auf höheren Schulen betrieben wurde, in die Volksschulen überzuführen, aber einiges Leben entstand erst, als 1878 in der Hauptstadt die City and Guilds of London Institutes entstanden, und Birmingham, Manchester und Bradford ihre Schulen vervollkommneten. Noch immer dominierte die Bücherweisheit.

Endlich setzte der Staat im Jahre 1881 eine Royal Commission on Technical Education ein, deren Delegierte sich auf Studienreisen begaben und in ihrem Berichte besonders das Emporkommen Deutschlands in industrieller Hinsicht aus dessen vielgestaltigen technischen Schulen erklärte, und für England ähnliches forderte. Bei den ganz anderen Verhältnissen sollte allerdings die Feststellung des Fachschulbedürfnisses und der nötigen Kosten den Städten und Distrikten überlassen bleiben. 1887 entstand die National Association for the promotion

of Technical and Secondary Education, deren Mitbegründer Roscoe sofort den Antrag stellte, die School Boards sollten ermächtigt werden, technische Schulen zu gründen. Noch blieb die Regierung im Schwanken, ob die Leitung der gewerblichen Schulen in die Hand der Behörden gelegt werden sollte, die die Public Libraries' Act auszuführen hatten, ob etwa eine Trennung der manual und technical Education stattfinden sollte, und erst 1889 gelang es dem Vice President of the Committee of Council on Education, William Hart Dyke, eine Technical Instruction Act zur Annahme zu bringen.

Für einzelne Gewerbezweige sorgte man nicht, man arbeitete mehr für eine Allgemeinbildung nach den Richtungen 1. Kunst und Wissenschaft, 2. Gebrauch der Werkzeuge und Gerätschaften, Modellieren in Thon und Holz, 3. Kaufmännisches Unterrichtswesen, 4. Ackerbau, Gewerbe und Handel im allgemeinen.

Jedoch zunächst fehlte es an der Hauptsache, am Gelde. Zwar erhielten die County Councils und die County Borough Councils das Recht, einen Teil ihrer Einkünfte für technische Schulzwecke zu verwenden, aber so konnte doch noch nichts Rechtes geschehen. Als jedoch im Jahre 1890 die hohe Besteuerung der geistigen Getränke begann, konnten 743 000 Pfund, also etwa 15 Millionen Mark jährlich für diese Zwecke überwiesen werden, und so entwickelte sich schnell ein ganz bedeutendes technisches Schulwesen auf Grund der „Wiskey-Money". Allein in London wurde der Technical Education Board in den Stand gesetzt, 200 000 Pfund zu verausgaben.

Eine besondere Schwierigkeit lag jedoch noch immer in der Zersplitterung der Behörden, die in das technische Schulwesen hineinzureden hatten. Nach Klöppers Reallexikon waren dies folgende sechs: 1. die County Councils, 2. das Education Department, 3. das Science and Art Department, 4. die Charity-Commission, 5. das City and Guilds of London Institute, 6. gewisse Provinzial-Colleges. Das Education Department konnte, obwohl unter ihm eigentlich nur die Volksschulen stehen, schon früher die Manual Instruction, wie sie an höheren Schulen bestand, unterstützen, selbstverständlich auch die an Volks- und Abendfortbildungsschulen (Evening Continuation Schools) und an gehobenen Elementarschulen (Higher Grade Elementary Schools) geübte. Die Charity-Commission hatte schon seit längerer Zeit auf den Stiftungsschulen (Endowed Schools) dasselbe gethan. Das Science and Art Department begünstigte mehr das theoretische Element der Technik, das City and Guilds Institute aber die praktische Richtung. Dazu kam die getrennte Verwaltung der einzelnen Teile des Königreichs, so daß in Wales wenig, in Irland nichts geschah, während Schottland die Local Taxation Act durch ein Technical Instruction Amendment ergänzte und in 25 Counties die einlaufenden Gelder vollständig, in einigen anderen teilweise für technisches Schulwesen verausgabte.

Das Ganze macht also noch immer einen sehr ungeregelten Eindruck, und wie in England überhaupt der Mittelstand zwischen dem Großkapital und der Arbeitermasse fast erdrückt ist, so herrscht auch im technischen Schulwesen noch keine Neigung zur Ausgestaltung seines mittleren und höheren Teils, man steckt noch im Fortbildungs- und Zeichenschulwesen mit einer Art von Lehrwerkstätten, ohne zum Höheren gelangt zu sein, und eine eigentliche technische Hochschule existiert auch noch nicht.

Das Education Department veröffentlicht jährlich Special Reports on Educational Subjects,[1] die beiden Häusern des Parlaments übergeben werden. Der höchst lehrreiche von 1898 wurde dem Verfasser dieser Zeilen ohne sein Zuthun in dankenswerter Weise zugesandt. In Band II befindet sich an zweiter Stelle ein Bericht über The London Polytechnic Institutes[2] von Mr. Sidney Webb, Member and formerly Chairman of the Technical Education Board of the London County Council vom März 1898. Über die zu ihm in Beziehung stehenden Institute giebt er folgende Übersicht:

North of the Thames (nördlich der Themse): 1. The People's Palace and East London Technical (with its branche, the Bow and Bromley Institute), 2. Northern Polytechnic, 3. Regent Street Polytechnic, 4. South-West London Polytechnic, 5. City Polytechnic (comprising a) Northampton Institute, b) Birkbeck Institution, c) The City of London College). South of the Thames (südlich der Themse): 6. The Battersea Polytechnic, 7. Borough Polytechnic (with its two branches, a) Harold's Institute, b) Norwood Institute), 8. Goldsmith's Institute (with its branches at Sayes Court, Deptford), 9. Woolwich Polytechnic.

Zu diesen 9 oder, wenn bei 5 einzeln gezählt wird, 11 Instituten ist inzwischen gekommen das damals im Bau begriffene Sir John Cass Institute zu Aldgate, und vielleicht auch noch ein 13. damals geplantes in St. Pancras.

Über die Einrichtung der Institute sagt der Verfasser:

„The London ‚Polytechnic' has no connection with, and but little ressemblance to, the institutions to which a similar name is applied in France, Switzerland, and Germany. The title springs from a mere local accident of no significance. The typical London Polytechnic is an institution, under public management, for the provision of instruction, recreation, and social intercourse, for young men and women of the wage-earning and ‚lower-middle' classes. It is an organisation of considerable magnitude, having several thousands of members or students, the vast majority of whom are between the ages of 17 and 25; . . . It is not a place of amusement with a few educational classes added; nor is it an educational institution with

[1] Ausführliche Berichte über Unterrichtswesen.

[2] Die technischen Schulen Londons.

some provision for the students' recreation. The social intercourse of its members is as much its object as their recreation or their instruction; and all three purposes are entitled to equal attention from its governing body, and to an adequate share of its endowment. It is, in short, an institution of a special type, divised expressly to meet the demands of young men and women earning their livelihood by head or hand; separated in many cases from their relations and condemned to lonely lodgings; and all of them inhabiting a great city which has outgrown the simple social intercourse of neighbourliness."

Mr. Webb giebt einen Überblick über die Entstehung der Organisation, über ihre Wirksamkeit in geselliger und unterhaltender Hinsicht, über die eigentliche technische Fortbildung in Tagesschulen (6) und Abendschulen, und besonders über die „Trade Classes", die in Building Trades, Engeneering and Metal Trades, Furniture Trades, Book and Printing Trades, Clothing Trades, Miscellaneous Trades zerfallen. Von einigen Lehrgängen werden die Einzelheiten angegeben. Dann werden die allgemeinen Klassen für Wissenschaft und Sprachen, die technischen Colleges, die Kunstschulen, die Normalschulen für Lehrer und die Laboratoriumskurse besprochen. Von aktuellem Interesse sind einige Worte über

The Peoples University.[1]

Among the 50000 members and students of the London Polytechnics there are many who aspire to a University degree. A considerable number present themselves every half-year for the London matriculation examination, and many pass it with no more special preparation than is to be obtained from the ordinary classes at the polytechnics. But a demand has sprung up for courses of instruction definitely adapted to the requirements of the B. A., B. Sc. and LL. B. degrees. With the possible exception of the Borough Polytechnic and the newly opened Northampton Institute, every London Polytechnic now finds itself compelled to make express provision for students who are working for University degrees. In the annual report of the Technical Education Board for 1896/97, it was mentioned that, in science alone, there were at least one hundred matriculated students in polytechnics, who were known to be definitely studying for the London degree. Several of the older institutions, notably the Birkbeck branch of the City Polytechnic, have already taken an honourable place in the London University pass and honour lists. At least a dozen of the degrees conferred by the London University last year were on Polytechnic students.

Ein Schlußwort über die Stellung der Polytechnics im Londoner Erziehungssystem ist gleichfalls lesenswert.

[1] Volkshochschulen.

Im ganzen muß man sagen, daß der Fortschritt des technischen Unterrichtswesens in England, besonders in London ein außerordentlicher ist. Aber auch Birmingham und Manchester haben Bedeutendes geleistet, wie man z. B. aus dem Annual Report der Manchester Technical School and Mechanics Institution ersehen kann. Abgesehen von den jetzt 15 Millionen Mark übersteigenden Staatszuschüssen leistet die Thätigkeit der industriellen Vereine sehr viel. Die lange Liste der einmaligen Geschenke, der Verpflichtungen für eine begrenzte Reihe von Jahren der Jahresbeiträge beginnt im Manchesterberichte mit Summen von 1300, 600, 400, 300 Pfund und geht nicht unter 1 Pfund herab. Mit Ausnahme der ersten Zahl handelt es sich um Beiträge einzelner Industrieller.

Aber England müßte sich doch endlich entschließen, auch wirkliche technische Hochschulen, höhere und niedere Fachschulen von mehrjährigem Kursus, wie sie in Deutschland, Österreich und Frankreich bestehen, zu schaffen. Bei dem vorhandenen Kapitalvermögen und der thätigen Opferwilligkeit könnte ganz Hervorragendes geleistet werden. Geschieht dies nicht, so wird sich England auch in Zukunft überflügeln lassen, denn die geschulte technische Intelligenz siegt schließlich doch über das Kapital und die bloße Werkstattbildung. (Es sei jedoch bemerkt, daß auch in Deutschland Großindustrielle genug existieren, die mehr für die englische als die deutsche Einrichtung sind, und die einen technischen Mittelstand und die diesem dienenden Schulen aus bekannten Gründen für überflüssig erklären. Vgl. die Nürnberger Resolution des Zentralverbandes deutscher Industrieller.) Außerdem zeigt die Jürgen Bona Meyersche Broschüre über Fortbildungsschulwesen, daß es bei der augenblicklichen Zersplitterung der Aufsicht nicht ohne Reibereien und Eifersüchteleien abgeht.

Litteratur: Conversation upon knowledge, happiness and education, between a mechanic and a patron of the London Mechanics' Institution. London 1829. — Tylor, Industrie und Schule. Deutsch von Dr. v. Gugler. Auf Veranlassung der kgl. württembergischen Zentralstelle für Gewerbe und Handel. Stuttgart 1865. — Alfred de Beaumont, Über technisches Schulwesen in England. Revue des deux mondes von 1863, Oktoberheft. — Klöpper, Englisches Reallexikon. Leipzig bei Renger. Vgl. besonders die Artikel: Technical Education, Commissions on Education, Manual Instruction und Litteratur über Gewerbeschulen, S. 2520. Aus diesem Buche ist einiges entnommen, namentlich über die Litteratur. — Education Department: Special Reports on Educational Subjects, Volume II, 59 etc. The London Polytechnic Institutes. By Mr. Sidney Webb, Member and formerly Chairman of the Technical Education Board of the London County Council. Diesem Berichte ist einiges entnommen. — The Annual Reports of the Technical Education Board of the London County Council, 1895/96, 1896/97. London, P. S. King and Son. — Verschiedene Aufsätze in London Technical Education Gazette, z. B. von Quintin Hogg, Mai 1896 und im Polytechnical Magazine. — Walter Besant, All Sorts and Conditions of Men. Er plaudert in dieser Novelle von einer Palace of Delight. So entstand Peoples Palace and East London Technical College. — Sidney Webb and Beatrice Webb, History of Trade Unionism. — S. G. Godard, George Birkbeck. Lon-

don 1884. — Graham Wallas, Francis Plane. — Cassel and Co., New Technical Education Encyclopaedia of technical Education. 1893. — City and Guilds of London Institute for the advancement of technical Education. Calendar for the Sessions 1886 to 1895. London. — C. Dawson, The want of industrial and practical education in Irish national schools. Journal of the Stat. etc. Soc. of Ireland. 1896, Dublin. — Directory with regulations for establishing and conducting schools of art and promoting general art education. London 1860. — Directory with regulations for establishing and conducting science and art schools and classes. London 1890. — Findlay, A brief historical report of Commercial Education in England between 1887/91. The Sheffield Chamber of commerce. — Goetze, Handfertigkeitsunterricht außerhalb Deutschlands. Voigtländer, Leipzig 1897. 50 Pf. — Hartington (the Marquis of), H. E. Roscoe, A. H. Acland etc., The industrial value of Technical training. Contemp. Rev. London 1889. — R. S. Lincham, A directory of science, art and technical colleges, schools and teachers in the U. Kingdom, including a brief review of educational movements during the year 1895. London 1896. — Sir Ph. Magnus, Report on a visit to Germany, 1896. — F. C. Montague, Technical Education. A summary of the report of the Royal Commission, appointed to inquire into the state of technical instruction etc. London 1887. — Prospectus of the National Association for the promotion of technical education. London 1890. — Oscar Pyfferoen, Rapport sur l'Enseignement-Professionnel en Angleterre. Bruxelles 1896. (Am Schlusse ein Verzeichnis aller Bücher und Schriften, die das gewerbliche und kaufmännische Unterrichtswesen in England behandeln.) — Record of Technical and Secondary Education, erscheint vierteljährlich. — Reports of Royal Commission on Technical Instruction, 6 parts. London 1882—1884. (Parl. paper.) Eyre and Spottiswode, 1884. — Reports of Royal Commission on Science and Art Department, 44 annuals. London 1854—97. (Parl. paper.) — Report of the Science and Art Department of the Committee of Council of education, 45 annual reports. London 1854—97. (Parl. paper.) — E. Cookworthy Robins, Technical school and college building, being a treatise on the design and construction of applied science and art buildings, etc. With a chapter on technical education. London 1887. With 63 plates. — M. E. Sadler, Technical, Commercial, and Industrial Education in Great Britain and Ireland, 1895. Bordeaux Conference, 1896. — Science and Art Department, Calendar and History, and Summary of Proceedings of the. Published annually. — Science and Art Department, The Report and the Directory of the. Published annually. — Swire Smith, Technical Education and foreign competition. London 1887. — Tolman Smith, Technical Instruction in Great Britain. Education Report, 1891—1892. Washington. — W. K. Sullivan, Scheme of technical education for Ireland. Rep. of R. Commission on techn. instr. vol. III. London 1883. — R. Warington, Agricultural science, its place in a University education. A lecture delivered before the University of Oxford on Novbr. 5. 1896 etc. London 1896. — Ch. H. Wyatt, Manual of continuation Schools and Technical Education. John Heywood, Manchester. — Endlich vergleiche man noch die Broschüren und Berichte von J. B. Meyer, Grothe und Ludewig, die schon früher citiert wurden. — Dr. K. Becker, Der gewerbliche und kaufmännische Unterricht in England. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen (Wychgram), Jahrg. V, Heft II und III. (Die Arbeit ist erst nach Vollendung der unserigen erschienen.) — Leclerc, L'Éducation des Classes moyennes et dirigeantes en Angleterre. Armand Colin et Cie. Paris 1894. — Graham Balfour, The Educational Systems of Great Britain. Oxford 1898. — Arthur H. D. Acland and H. Hewellin Smith, Studies in Secondary Education. London 1892.

Während der Korrektur dieser Zeilen erschien bei B. G. Teubner in Leipzig: Dr. K. Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. Auf S. 3 befindet sich ein Diagramm über den inneren Zusammenhang des englischen Schulwesens einschließlich der technischen Lehranstalten, welches vom Direktor der technischen Schulen zu Manchester, J. H. Reynolds, hergestellt ist und auf der letzten Pariser Weltausstellung die goldene Medaille erhielt. Auf S. 4/5 ist ein Verzeichnis der vom Verfasser besuchten Städte und Schulen gegeben. Das Buch bringt auch neueres statistisches Material. Nach einer Aussage des Dr. Sumpner, Direktors der Technical School in Birmingham, stehen die Fabrikanten einer höheren Ausbildung des Personals nicht günstig gegenüber, und darin liege das Haupthemmnis einer günstigen Entwickelung des technischen Schulwesens. Von besonderem Interesse sind die Mitteilungen über die Laboratorien der Schulen, aus denen zu entnehmen ist, daß man dort nicht dogmatisch oder deduktiv unterrichtet, sondern den Schüler anleitet, auf praktischem Wege die Naturgesetze nach Möglichkeit selbst zu entdecken. Das mit zahlreichen Abbildungen ausgestattete Buch sei als sehr lesenswert empfohlen.

Rußland.

Die technischen Hochschulen stehen unter fünf Ministerien. A. Unter dem des Unterrichts: Das St. Petersburger praktische technologische Institut des Kaisers Nikolaj I., gegründet 1828 (1896 69 Professoren und Dozenten), 5jähriger Lehrgang, 3 Abteilungen: eine allgemeine (1899 280 Studenten), eine mechanische und eine chemische (605 und 131 Studenten); das rigasche Polytechnikum, gegründet 1862 von der Stadt und Ritterschaft, die es auch unterhalten; 6 Abteilungen: die mechanische, chemische, Ingenieur- und Bauabteilung haben 5jährigen Lehrgang, die agronomische 4jährigen, die Handelsabteilung 3jährigen; Gesamtzahl der Studenten 1446; die kaiserliche Moskauer technische Schule, gegründet 1868, die mechanische Abteilung mit 738, die chemische mit 127 Studenten; das praktische technologische Institut des Kaisers Alexander III. in Charkow, gegründet 1885, im allgemeinen Kursus mit 437, im mechanischen mit 290, im chemischen mit 84 Studenten; das technologische Institut in Tomsk, 1891 eröffnet. B. Unter dem Finanzministerium: Das polytechnische Institut Alexanders II. und das Nikolajs II. in Warschau, beide 1898 aus den Spenden örtlicher Industrieller begründet, jetzt vom Staat unterhalten, mit 4jährigem Lehrgang; das erstere hat eine mechanische, chemische, Ingenieur- und landwirtschaftliche Abteilung, mit 341 Studenten im I. und 252 im II. Kursus; das Warschauer hat nur die 3 ersten Abteilungen, aber als Unterrichtsfach auch landwirtschaftliches Bauwesen; es soll indessen noch eine Montanabteilung dazukommen; Zahl der Studenten im I. Kursus 270, im II. 161. Eine dritte großartige Anstalt für 1800 Studenten ist in St. Petersburg im Bau begriffen; sie soll 4 Abteilungen erhalten, für Handel,

Schiffbau, Metallurgie und Elektrotechnik. C. Unter dem Ministerium für Landwirtschaft und Staatsdomänen: Das Montaninstitut der Kaiserin Katharina II. in St. Petersburg, gegründet 1773, 480 Studenten, und die höhere Montanschule in Jekaterinoslaw, gegründet 1899 mit einer Montan- und einer metallurgischen Abteilung. D. Unter dem Ministerium der Wegekommunikationen: Das Institut Alexanders I. für Ingenieure der Wegekommunikationen in St. Petersburg, 1809 nach dem Projekt des berühmten französischen Ingenieurs Betancourt gegründet, bezog es anfangs seine Professoren aus der Pariser École des ponts et chaussées, weshalb die Unterrichtssprache französisch war. Eine Zeitlang nur mit den drei oberen Kursen, hat es seit 1890 wieder fünf, und 1899 883 Studenten; die kaiserliche Moskauer Ingenieurschule, gegründet 1895. E. Unter dem Ministerium des Innern: Das Institut der Zivilingenieure des Kaisers Nikolaj I., gegründet 1842 als Bauschule, der Kursus ist 5jährig, Zahl der Studenten 353; das Elektrotechnische Institut des Kaisers Alexanders III. mit 5jährigem Kursus und 300 Studenten.

Die mittleren und niederen Schulen[1] sind dem Unterrichtsministerium unterstellt, welches seit den achtziger Jahren der nationalen Forderung, der Industrie Kräfte aus dem eigenen Volke heranzubilden, entsprechend anfangs langsam, seit 1893 in großem Maßstabe Anstalten gründete. Ihre Leitung wurde der „Abteilung des gelehrten Comités für technische und gewerbliche Bildung" unter dem Vorsitze eines Ministerialrates übergeben, 1897 die Stellen von vier Inspektoren und die eines Architekten bei derselben errichtet (Etat 54000 Rubel). Zuerst stellte das Comité die Grundzüge fest (Gesetz vom 7. März 1888). Es soll drei Typen von Schulen geben: 1. Mittel-, 2. niedere technische Schulen und 3. Handwerksschulen. Die Mittelschule soll Gehilfen für Ingenieure und andere leitende Techniker heranbilden, zur Aufnahme wird das Zeugnis über die Absolvierung von 5 Klassen einer Realschule oder ähnlichen Anstalt verlangt; das Ziel der niederen ist die Heranbildung von Werkführern (Maschinisten, Monteuren, Werkmeistern) — Zeugnis über Absolvierung einer Stadt- oder zweiklassigen Dorfschule; das Ziel der dritten die Heranbildung tüchtiger Handwerker; verlangt wird das Zeugnis einer Elementarschule. Die Mittelschulen können mechanische, chemische, baufachliche, landwirtschaftliche und Bergbauschulen sein, die niederen nur die drei ersten, die Handwerksschulen nur je ein Fach betreiben, meist Arbeiten in Holz und Metall oder in Leder. Die Etats sollen (Gesetz vom 26. Juni 1889) für eine Mittelschule 25000—27500 Rubel, für eine niedere 17000—19500 Rubel, für reine Handwerkerschule etwa 12000 Rubel betragen. Es können aber auch Kombinationen eintreten: für eine kombinierte Mittel- und niedere technische Schule mit mechanischer, chemischer und baufachlicher Abteilung kann der Etat 106000 Rubel, für

[1] S. den offiziellen „Abriß der Entwickelung der industriellen Bildung in Rußland von 1888—1898". St. Petersburg 1900. Russisch und französisch. Die Data beziehen sich auf Ende 1898. Außerdem: Bericht über das Ministerium des Unterrichts für 1896.

eine landwirtschaftliche Mittelschule mit Handwerksschule 34000 Rubel betragen. Die Gesetze vom 20. Dezember 1893 und 24. April 1895 fügten noch zwei Typen hinzu: Handwerkslehrlingsschulen: der Schüler soll die Kenntnisse und Fertigkeiten bekommen, die ihm zum Eintritt in die Lehre nötig sind (Etat 7465 Rubel), und niedere Handwerkerschulen in Dörfern, ausschließlich zur praktischen Ausbildung in einem Handwerk, um die Hausfleißindustrie unter den Bauern zu heben (Etat 2770 Rubel); sie haben vierjährigen Lehrgang.

1900 gab es 18 mittlere technische Schulen, wovon 6 (in Alexandrowsk, Wilna, Nowosybkowsk, Rostow am Don, Saratow und Taganrog) eben eröffnete. Über die 12 anderen liegen folgende Data von Ende 1898 vor: Gesamtzahl der Schüler 2389, der Lehrer 193 (64 Fachlehrer, 50 der allgemeinbildenden Fächer, 44 Arbeitslehrer). Die meisten Schulen sind mechanische. Die größte ist die Kommissarowschule in Moskau mit je 7 Haupt- und Parallelklassen, 766 Schülern und 30 Lehrern, 4 Werkstätten und einem Pensionat für 260 Zöglinge. Gesamtaufwand: 135148 Rubel, wovon der größte Teil, 113062 Rubel, durch das Schul- und Pensionsgeld gedeckt wird; vom Staate 16000 Rubel. Die Manufakturschule in Lodz hat je 6 Haupt- und Parallelklassen, 458 Schüler und 18 Lehrer; Etat 44457 Rubel, 26570 vom Staate. Mit ihr verbunden ist eine kaufmännische Sonntagsschule mit 312 Schülern und ein dreistündiger Sonntagskurs für Zeichnen und Reißen, an dem 59 Handwerker teilnehmen. Die mittlere technische Schule in Irkutsk hat 5 allgemeine und 4 technische Klassen mit 194 Schülern und 30 Lehrern, und 7 Werkstätten. Etat 61500 Rubel, vom Staate 14000 Rubel, von der Stadt 27600. Die Ausführung von Privatbestellungen brachte 1896 6583 Rubel ein. Das Schulgeld beträgt 50 und 60 Rubel. Die in Kassimow hatte 158 Schüler in 7 Klassen mit 11 Lehrern. Etat 13187 Rubel, davon 10220 vom Staat. Schulgeld 20 Rubel. Die in Nischni-Nowgorod hatte 76 Schüler und 12 Lehrer, 4 Werkstätten. Etat 32731 Rubel, vom Staat 25991 Rubel. Schulgeld 50 Rubel. Die in Kostroma, verbunden mit einer niederen Schule, mit 69 Schülern, 12 Lehrern und 8 Werkstätten, bezieht den Etat von 67874 Rubel aus einem Vermächtnis. Eine zweite Schule in Moskau mit 62 Schülern und 7 Lehrern hatte einen Etat von 8815 Rubel aus der Staatskasse. Eine chemisch-technische Mittelschule ist die sog. Koloristenschule in Iwanowo-Wosnessensk, die an die Realschule angeschlossen ist. Sie hatte 29 Schüler, 9 Lehrer und 3 Werkstätten und dient vorzugsweise der im Bezirk vorherrschenden Zitzfabrikation. Mechanisch und chemisch zugleich ist die Schule in Kasan, die ebenfalls mit einer niederen verbunden ist, 152 Schüler, von denen 70 in der chemischen Abteilung, 15 Lehrer und 4 Werkstätten. Etat 33067 Rubel vom Staate. Mechanisch und baufachlich die (Privat-)Schule von Wawelberg und Rothwand in Warschau mit 204 Schülern (31 beim Baufach), 29 Lehrern und 3 Werkstätten. Eine landwirtschaftliche Mittelschule ist in Krassnoufimsk mit 164 Schülern und 21 Lehrern in 6 allgemeinen

und 4 Fachklassen, mit 13 Werkstätten und einer Ferme von 511 Desjätinen. Etat 61659 Rubel, 41740 vom Staate. Schulgeld 40 Rubel. Eine metallurgische in Perm mit 57 Schülern, 10 Lehrern und 3 Werkstätten. Etat 27837 Rubel, 20847 vom Staate. Der Gesamtaufwand für die 12 Schulen betrug also 500270 Rubel, wovon 208745 vom Staate, 143308 vom Schulgeld.

Die Zahl der niederen technischen Schulen beträgt 20; sie sind meist dreiklassig. Die Daten betreffen 15 derselben, die zusammen 1390 Schüler und 144 Lehrer hatten. Die größte Schülerzahl hatte eine Privatschule in Warschau (209), die nächsten sind die Hetmansschule in Nowotscherkassk (132), die in Iwanowo-Wosnessensk (130), die Gubkinsche in Kungur (129). Eine mechanische Abteilung haben 11 Anstalten (zusammen 1002 Schüler), eine chemische 2 (70), eine agronomische, in Kologriw, 67, eine metallurgische, in Turinsk, 118, eine baufachliche neben der mechanischen und chemischen die Privatschule in Warschau (100, 45 und 64 Schüler). Die Schule in Omsk hat Werkstätten für Modelltischlerei, Schlosserei und Schmieden, Eisen- und Kupfergießerei, ein physikalisches Kabinett und Laboratorium, eine elektrische Station. Die in Baku hat solche für Schlosserei, Drechslerei, mechanische Drechslerei, Schmiede, Tischlerei; die letztere arbeitet nur für die ersteren, Modelle, Holzteile der Drehbänke, Möbel u. s. w. An der agronomischen Schule giebt es 7 Werkstätten für Schlosserei, Tischlerei, Gerberei, Flachsbearbeitung, Käserei, die letztere bei einer Ferme. Ihr Etat ist der höchste (40320 Rubel); die in Omsk erfordert 39416 Rubel, wovon 17119 vom Staate; die in Archangelsk 22232 Rubel, 19859 vom Staate; die in Brjansk 20119 Rubel, 15705 vom Staate. Das Schulgeld beträgt z. B. in Kostroma 3 Rubel jährlich, in Kologriw 6, in Iwanowo-Wosnessensk 10, das Pensionsgeld in Kologriw 100 Rubel. Der Gesamtaufwand betrug 379388 Rubel, wovon 167370 vom Staate, 35193 Rubel aus dem Schulgeld.

Von den 22 Handwerksschulen giebt es Data über 19; sie hatten 1482 Schüler und 163 Lehrer und sind drei- oder vierklassig. Auch sie lehren besonders das Schlosser- und Schmiedehandwerk, Metalldrehen, Gießerei und Modellgießerei, Tischlerei, Drechslerei, Modelltischlerei. In der Tschischowschule in Tschuchloma lernen alle Schüler (42) in 3 Werkstätten nacheinander Tischlerei, Schlosserei und Schmieden, das letzte Halbjahr Zusammensetzen landwirtschaftlicher Maschinen; in Michailowskaja bei Jelissawetpol 34 von 43 außer Schlosserei und Schmieden Tischlerei und Faßbinden nebst Radmachen, für die 9 der landwirtschaftlichen Abteilung mit 4 Werkstätten ist eine für Seidenzucht bestimmt; ebenso in Batum, wo in 4 Werkstätten 43 Schüler die Schlosserei und Schmieden sowie Metalldrehen, 8 Tischlerei u. s. w., 14 Seidenzucht lernen. Der Etat der Schule in Michailowskaja betrug 36500 Rubel, in Tschuchloma 24743 Rubel, so daß dort ein Schüler auf 849, hier auf 589 Rubel zu stehen kam. Der Etat der billigsten (8) beläuft sich auf 11960 Rubel.

Von den 15 Handwerkslehrlingsschulen sind Data über 13 gegeben; sie zählten 787 Schüler und 106 Lehrer, darunter 44 Werkmeister. Eine, in Twer, besteht sei 1877. Die größte Schülerzahl hatte die von der Gesellschaft für Manufakturen in Moskau (Prochorowskaja-Trjochgornaja) unterhaltene mit 107 Schülern, von denen 40 in der Abteilung für Schlosserei, die übrigen in denen für Gravieren, Schaben, Farbenkochen, Färben, Zeichnen, Weben und Kontorarbeiten sind. Die in Totma zur Herstellung von Spielwaren zählt 8 Abteilungen: für Tischlern, Drechseln, Schnitzen, Blechschmieden, Anmalen, Korbflechten, Ausbrennen, Inkrustieren und Mosaik, Kartonnagen. Von den 84 Schülern in Uralsk lernten 16 das Schuster- und Sattlerhandwerk. Diese Schule hatte einen Etat von 12 725 Rubeln, den Unterhalt eines Pensionats für 35 Zöglinge eingeschlossen, die in Moskau kostete 14 400 Rubel, die billigsten 7465 Rubel. In Sadonsk kostete ein Schüler 149 Rubel. Der Gesamtaufwand betrug 128589 Rubel, wovon 79012 vom Staate.

Die 30 niederen Handwerksschulen zählten 839 Schüler und 119 Lehrer. Die größte (in Baku), an die technische Schule angegliederte, hatte 130 Schüler, die nächste (Kirschatsch) 64, es gab aber auch solche mit 13, 11 und 8 in Duwanskaja, Lysskowo, Krassnoufimsk. Die zwei erstgenannten hatten einen Etat von 2770 Rubeln, so daß ein Schüler 215 und 255 Rubel kostete, in der letztgenannten mit einem Etat von 24 000 Rubeln kostete ein Schüler 300 Rubel. Von den Schülern lernten 681 Schlosserei, 135 Tischlerei, 8 Landwirtschaft, 15 Zimmermalerei. Gesamtaufwand 128 589 Rubel, wovon 79 012 vom Staate. 1899 und 1900 wurden 18 neue Schulen gegründet.

Den Beschluß machen 67 Gewerbeschulen verschiedener Benennungen, die besondere Statuten haben. Darunter sind verhältnismäßig mehr von Privaten und schon in früherer Zeit gegründete, so die der Russischen Gesellschaft für Dampfschiffahrt und Handel in Odessa (1866), die Kommissarowsche in Kotelniki (1871), die Schtschegolowsche in Krassnojarsk (1873), die Alexanders II. und die der Wohlthätigkeitsgesellschaft in Astrachan (1874).

Data sind über 57 Schulen gegeben. Sie zählten 5076 Schüler und 401 Lehrer. Die größte ist die des Handwerkervereins in Riga (749 Schüler), dann kommt die Alexanderschule in Saratow (413), die der Gesellschaft „Arbeit“ in Odessa (222), sie ist jüdisch, wie noch eine in Dwinsk (95 Schüler) und eine keraimische in Eupatoria (36), die Kulibinschule in Nischni-Nowgorod (184) und die der Wohlthätigkeitsgesellschaft in Wladimir (151). Dagegen hatten die 9 Alexanderschulen im Gouvernement Charkow nur zwischen 13 und 30 Schülern. Eine Schule in St. Petersburg bildet elektrotechnische Arbeiter aus (82 Schüler), eine andere daselbst lehrt Reißen und Zeichnen (53). In den meisten wird Schlosserei und Tischlerei gelernt; je eine giebt es für das Müllergewerbe (in Moskau von der Gesellschaft A. Erlanger unterhalten), für das Druckergewerbe und für das

Buchhändlergewerbe (in St. Petersburg mit 96 und 60 Schülern), für das Baugewerke eine in Odessa (96 Schüler) und in St. Petersburg (96 und 86 Schüler), die letztere von der Technischen Gesellschaft unterhalten; bei der in Wladimir ist eine Abteilung für Seidenweberei (41 Schüler). Eine Handarbeitsschule für das weibliche Geschlecht giebt es in Simbirsk (106 Schülerinnen). Die Schule in Saratow hatte bei 8 Werkstätten und 413 Schülern einen Etat von 70 160 Rubeln, wovon die Hälfte von der Stadtgemeinde; die in Kijew 5 Werkstätten, 125 Schüler, Etat 38 229 Rubel, 25 307 Rubel von der Stadt; die in Irkutsk 4 Werkstätten, 60 Schüler, Etat 34 600 Rubel, aus einer Stiftung, ein Schüler kostete 576 Rubel; die in Odessa 6 Werkstätten mit 96 Schülern, Etat 24 050 Rubel, wovon 17 000 Rubel von der Gesellschaft. Der Gesamtaufwand betrug 574 998 Rubel, von den Stadtgemeinden 166 968 Rubel, aus privaten Stiftungen 111 494 Rubel, vom Staate 13 917 Rubel.

Der Gesamtaufwand für sämtliche Schulen betrug 1 946 904 Rubel, wovon 685 161 vom Staate, 403 618 von Stadtgemeinden, 308 079 aus Stiftungen, 240 942 aus dem Schulgelde.

Auf der Pariser Weltausstellung von 1900 sind die Arbeiten der technischen Schulen mit Diplomen ausgezeichnet worden. Auf Grund der vorangegangenen hatte Wilda geäußert, Rußland sei auf dem besten Wege, im gewerblichen Schulwesen allen übrigen Staaten den Rang abzulaufen.

Die Einrichtung der Schulen macht erhebliche Kosten; so erforderte das Schulgebäude in Kasan 435 000 Rubel aus der Staatskasse. Indessen kamen große Stiftungen dem Staat zu Hilfe. Der Eisenbahnkonzessionär F. W. Tschischow vermachte ein Vermögen von über 5 Millionen Rubel zur Gründung von 5 Anstalten im Gouvernement Kostroma, aus dem er stammte, deren Einrichtung 1½ Millionen, deren Unterhalt 148 000 Rubel erfordert. Der Goldindustrielle N. P. Trapesnikow stiftete etwa 3 Millionen für die Anstalt in Irkutsk, deren Gebäude 750 000 Rubel kostete. Der Kaufmann Pastuchow in Jarosslawl gab 380 000 Rubel, der Kommerzienrat Komarow 350 000 Rubel, die Stadtgemeinde in Moskau 850 000 Rubel, die in Lodz 200 000 Rubel, die in Baku, Saratow, Nikolajew, Odessa 100 000 Rubel.

Zur Heranbildung von tüchtigen Fachlehrern, an denen es noch fehlt, sind 15 700 Rubel jährlich ausgesetzt, die als Stipendien verteilt werden. Auch an Lehrbüchern ist Mangel; zu Prämien für die besten wurden 10 000 Rubel jährlich bestimmt; allein dieses Mittel hatte nicht den gewünschten Erfolg; so beauftragt man jetzt geeignete Personen mit der Abfassung und giebt ihnen Subsidien.

Das Ministerium beabsichtigt, in der Folge jährlich je 2—3 Mittel- und niedere Schulen, 5—6 Handwerksschulen, etwa 10 niedere Handwerksschulen zu errichten und dazu etwa 1½ Millionen aus der Staatskasse zu verwenden.

Unter dem Verkehrsministerium stehen 37 technische Eisenbahnschulen, in denen vorzugsweise Söhne von Maschinisten u. a. technische Bildung erhalten.

Schließlich seien in kurzem erwähnt die land- und forstwirtschaftlichen Anstalten. Hochschulen sind im Unterrichtsministerium das Institut in Nowaja Alexandria (Gouvernement Ljublin), in dem der Domänen das in Petrowsko-Rasumowskoje bei Moskau und das Forstcorps bei St. Petersburg (471 Studenten); außerdem hat das letztere Ministerium 112 landwirtschaftliche Anstalten, wovon 11 mit 1449 Schülern mittlere, 24 mit 1302 Schülern niedere, 12 mit 545 Schülern private sind; darunter eine von dem Moskauer landwirtschaftlichen Verein unterhaltene Schule; 19 sind Gartenbauschulen, 2, eine in Bessarabien und eine bei Jalta, auch Weinbauschulen; ferner 30 niedere Forstschulen mit 539 Schülern; sodann 4 Bezirksmontanschulen (Nertschinsk, Barnaul, Irkutsk, Turjinsk) und eine Steigerschule mit zusammen 495 Schülern. Ein Landmesserinstitut in Moskau und Landmesserschulen (Kursk, Ufa, Pensa, Tiflis, Pskow), sowie Landmesser- und Taxatorklassen stehen unter dem Justizministerium.

Finnland besitzt ein Polytechnikum in Helsingfors (gegründet 1849, reorganisiert 1872), 1899 mit 250 Studenten (Etat 130880 Mark = Franken) und 5 Gewerbeschulen in Helsingfors (24 Professoren, 68 Schüler), Kuopio (7 und 63), Nikolaistad (8 und 45), Tammerfors (8 und 91), Abo (9 und 64), mit zusammen 56 Lehrern und 331 Schülern.

Italien.

Das Schulwesen Italiens wurde durch das Gesetz vom 13. November 1859 (legge Casati) einheitlich eingerichtet. Die vierte Abschnitt handelte vom technischen Unterricht. Nach einem Berichte von Chiarini, Direttore generale dell' Instruzione secondaria, traten erst im Jahre 1888 wesentliche Änderungen ein, die sich sowohl auf die Modernisierung der humanistischen Gymnasien und Lyceen, als auch auf die der realistischen Scuole tecniche bezogen. Die letzteren teilen sich seitdem in Schulen von vorwiegend landwirtschaftlichem, technischem und kaufmännischem Charakter, wobei die letzteren die Mehrzahl bilden. Diese drei Gruppen sind staatliche Anstalten. Neben ihnen stehen noch nichtstaatliche „Istituti tecnici". Allein im Jahre 1898/99 wurden 19 Scuole tecniche nach den neuen Grundsätzen umgewandelt. Die Scuole tecniche hatten damals rund 36000 Schüler. Auf die einzelnen Provinzen kamen folgende Schülerzahlen: Piemont 4284; Ligurien 2807; Lombardei 6327; Venetien 2495; Emilia 2607; Marken 1292; Umbrien 958; Toscana 2609; Latium 2052; Neapel 5777; Sizilien 4125; Sardinien 400. Die gewerblich fortgeschrittene Lombardei steht also obenan. Die Istituti tecnici dagegen zählten damals rund 12000 Schüler (1895/96 10274). Diesen rund 48000 Schülern standen damals gegenüber rund 35000 Gymnasiasten und 17500 Schüler der Lyceen, zusammen 52500. Augenblicklich werden sich beide Gruppen etwa die Wage halten. Im Norden überwiegen die Realisten, im Süden die Humanisten. Dabei ist zu beachten, daß die Scuole

tecniche im wesentlichen Realanstalten von technischer Färbung sind. Auf der letzten Pariser Ausstellung waren 10 technische Schulen und 15 technische Institute vertreten. Die letzteren dürften etwa dem entsprechen, was wir unter wirklichen Fachschulen verstehen.

Dänemark, Schweden, Norwegen.

Nach der preußischen Denkschrift von 1878/79 hat man in diesen Nordstaaten Europas den Versuch gemacht, die Aneignung von Handfertigkeiten mit dem Volksschulwesen in Verbindung zu bringen. Die dortigen langen Winterabende lassen solche Beschäftigungen sehr wünschenswert erscheinen, und daher ist man bestrebt, auf die Ausbreitung der sog. Hausindustrie hinzuarbeiten. Der Unterricht wird von Volksschullehrern erteilt, die selbst einen entsprechenden Kursus von mehreren Wochen durchgemacht haben. Von einer Organisation des eigentlichen technischen Unterrichtswesens kann aber wohl noch nicht die Rede sein. In technischer Beziehung tritt Dänemark mit seiner technischen Hochschule in Kopenhagen hervor, unter deren Lehrern besonders Professor Petersen litterarisch aufgetreten ist. Die sog. Volkshochschulen, die auch staatlich unterstützt werden, sind im Norden ziemlich zahlreich, aber sie bieten doch nur einen kümmerlichen Ersatz für ein gut organisiertes Fachschulwesen.

Litterarisches findet man in einem Aufsatze „Über nordische Volkshochschulen" von Dr. H. Pubor in Wychgrams Zeitschr. für ausländisches Unterrichtswesen VI, 4.

Rückblick.

Man kann das zu Ende gegangene Jahrhundert hinsichtlich des technischen Schulwesens als das der Organisationsversuche betrachten. Es scheint, als ob für jeden Kulturstaat eine Vierteilung auf diesem Gebiete das zweckmäßigste sei, also die Einteilung in technische Hochschule, höhere Fachschule, niedere Fachschule und Fortbildungsschule. Die erstere sollte nur Abiturienten höherer Lehranstalten als Schüler zulassen, die mindestens ein Jahr praktischer Arbeit hinter sich haben. Sie arbeitet mit den Mitteln der höheren Analysis. — Die zweite sollte nur Schüler aufnehmen, die mindestens eine mittlere Allgemeinbildung auf den sechs unteren Klassen höherer Lehranstalten erworben und möglichst schon zwei Jahre praktisch gearbeitet haben. Alle höhere Analysis sollte sie von dem Unterrichte ausschließen, aber mit den elementaren Methoden doch streng wissenschaftlich arbeiten. Die niedere Fachschule verlangt nur Volksschulbildung und kann je nach den Verhältnissen zwei bis vier Jahre praktischer Arbeit verlangen. Die beiden letzten Anstalten müssen einen in sich abgerundeten Lehrplan haben und dürfen nicht als Vorbereitungsanstalten zur höheren Nachbargruppe mißbraucht werden. Die Fortbildungsschule kann sich, wie in Frankreich, organisch an die Volksschule

angliedern, sie kann aber auch, wie in Preußen, Abend- bezw. Sonntagsschule für Lehrlinge und Gesellen sein.

Die Lehrwerkstätten, die mit den Elementarschulen Frankreichs verbunden sind, scheinen Nachahmung zu verdienen und zweckmäßiger zu sein, als der neuerdings in Deutschland aufgekommene Handfertigkeitsunterricht, der vielfach in eine bloße Spielerei ausartet. Der Werkmeister und der Ingenieur sind hier bessere Lehrer, als der Volksschullehrer, der nur einen sechswöchentlichen Kursus durchgemacht hat. Die besten Lehrwerkstätten sind aber jedenfalls die mit den eigentlichen Fachschulen in Frankreich verbundenen, die eine volle Maschinenfabrik darstellen und durch Ausführung bestimmter Aufträge im besten Zusammenhange mit dem praktischen Leben bleiben. Namentlich die in Chalons, Angers und Aix eingerichteten Lehrwerkstätten scheinen mustergültig zu sein. Es ist darüber berichtet worden, welche Geldmittel dazu nötig waren, einen solchen wirklichen Fachunterricht zu organisieren. Deutschland, Österreich und England sind in dieser Hinsicht weit zurückgeblieben.

In pädagogischer Hinsicht sind diese Lehrwerkstätten insofern bemerkenswert, als der Wechsel zwischen körperlicher und geistiger Beschäftigung täglich bis zu zwölfstündiger Arbeit gestattet, ohne daß die Schüler ermüden. Dadurch dürften die in Deutschland üblichen Überbürdungsbefürchtungen glänzend widerlegt sein.

Die Frage, was besser sei, ob Lehrwerkstätte oder eigentliche Lehrzeit in beliebiger Fabrik, ist für Frankreich endgültig beantwortet zu gunsten der ersteren. Daß natürlich auch Werkstätten des Staates und hervorragende Fabriken gute Lehrwerkstätten einrichten können, ist selbstverständlich.

Technischer Unterricht ohne vorhergegangene praktische Arbeit scheint im allgemeinen verworfen zu werden.

Der Schwerpunkt liegt bei den mechanisch-technischen Unterrichtsanstalten im Zeichnen, der Mathematik und der Mechanik (wobei Maschinen- und Baukunde der letzteren beigezählt sind). Besonders auf den niederen und mittleren Schulen muß die graphische Veranschaulichung eine größere Rolle spielen, als die Rechnung und die Formel. Vor allen Dingen muß für physikalische, chemische und technische Laboratorien gesorgt werden, wie man sie neuerdings in England unter Aufwendung bedeutender Mittel einrichtet.

Das Militärjahr des „Einjährigen“ sollte vom Techniker stets bei einer technischen Truppe abgemacht werden. Die Eisenbahnregimenter, die Pioniere, die Artillerie, der Maschinistendienst auf Schiff und Werft sind die geeignetsten Stellen.

Eine wichtige Frage ist die der Heranbildung guter technischer Lehrer. Diese kann auf der technischen Hochschule oder durch Seminareinrichtungen bei gut geleiteten Fachschulen erreicht werden. Preußen steht in dieser Hinsicht noch weit zurück, Frankreich, Österreich und die süddeutschen Staaten sind weiter voran-

geschritten. Erst in neuester Zeit hat sich Preußen entschlossen, die Mathematiker auch in angewandter Mathematik prüfen zu lassen und den Rang und die Gehaltsverhältnisse der Fachschullehrer organisch zu regeln. Derjenige Staat, der die eigentlichen Fachlehrer am besten heranbildet, wird im technischen Schulwesen stets die erste Stelle einnehmen. Ein grundsätzlicher Übelstand besteht darin, daß die technische Hochschule die mechanisch technischen Theorien nur mit Hilfe der höheren Analysis lehrt, so daß die Fachschullehrer ohne Kenntnis der Elementarmethoden bleiben. In dieser Hinsicht müssen entweder Seminareinrichtungen an hervorragenden Fachschulen oder besondere Kurse an den Hochschulen eingerichtet werden, deren Besuch für den künftigen Fachlehrer obligatorisch zu machen ist.

Von der Art der Organisation hängt es ab, wie lange der Unterricht des Technikers dauern soll. Auf der Hochschule dürften drei Jahre für die größere Menge, vier Jahre für die das Höchste erstrebenden Studierenden genügen.

Die mittleren Fachschulen schwanken zwischen zwei und vier Jahren. Da es wünschenswert ist, daß schon vor dem Militärjahre die Schule absolviert wird, kann man den theoretischen Unterricht auf zwei Jahre beschränken; das beste dürfte trotzdem eine Dauer von drei Jahren sein, wobei jedoch jeder Übergriff in das Hochschulgebiet auszuschließen ist.

Niedere Fachschulen, die einen länger dauernden Kursus haben, pflegen der Absicht, Werkmeister und Betriebsbeamte heranzuziehen, vielfach untreu zu werden. Sie legen so viel Wert auf Zeichnen und theoretische Ausbildung, daß der Absolvent lieber auf das Zeichen- und Konstruktionsbureau geht, aber die Werkstätte verschmäht. Die Bestrebungen des Vereins deutscher Ingenieure, den darin liegenden Mißständen durch Beschränkung des Unterrichts auf das wirklich Praktische zu begegnen und die Unterrichtszeit möglichst abzukürzen, verdienen die größte Beachtung.

Der Ausbau der mittleren Fachschulen neben den niederen darf nicht vernachlässigt werden. Preußen hat in dieser Hinsicht noch sehr wenig, England gar nichts gethan, während Frankreich und besonders Österreich vorangeschritten sind. Der Verein deutscher Ingenieure hat die Notwendigkeit mittlerer Fachschulen vielfach betont.

Technische Lehranstalten privaten Charakters, die nur auf Spekulation gegründet sind, pflegen bisweilen durch Reklame und Anpreisung ihrer leicht zu erwerbenden „Ingenieurdiplome“ Schüler in größerer Zahl heranzuziehen. Die darin liegenden Mißstände sollte der Staat durch entsprechende Überwachung beseitigen. Verstaatlichung des gesamten Fachschulwesens dürfte das beste sein.

Die Zentralleitung sollte nirgends lediglich in juristischer Hand liegen, damit nicht vom grünen Tische aus verkehrte Einrichtungen geschaffen werden.

Erfahrene Leiter technischer Lehranstalten, technische Staatsbeamte, hervorragende Industrielle und Vertreter des Gewerbe- und Werkmeisterstandes, zu einer ständigen technischen Kommission vereinigt, werden stets die besten Berater sein.

Jeder Staat, der sein technisches Unterrichtswesen nach den skizzierten Grundsätzen einrichtet, dürfte im stande sein, in industrieller Beziehung mit jedem anderen in den Wettbewerb einzutreten und gewisse soziale Schäden mit Erfolg zu beseitigen.

Anhang.

Das kaufmännische Unterrichtswesen.

1. Deutschland.

Die theoretische Ausbildung kaufmännischer Lehrlinge und Handlungsgehilfen und die der eigentlichen Kaufleute erfolgt in Schulen verschiedenen Ranges. Im Anschluß an die Vierteilung auf dem Gebiete der Gewerbeschulen kann man auch hier vier Gruppen unterscheiden: 1. kaufmännische Fortbildungsschulen, 2. niedere Handelsschulen, 3. höhere Handelsschulen, 4. Handelshochschulen. Die letztgenannten sind Schöpfungen der neuesten Zeit. Die Gruppierung wird dadurch erschwert, daß eine größere Anzahl Fortbildungsschulen, die nur Abendunterricht haben und von Privatleuten gegründet sind, sich als Handelsschulen bezeichnen und sogar noch höher klingende Benennungen aufweisen; daß ferner vielfach lateinlose Realschulen noch immer den Namen von Handelsschulen tragen, daß endlich an manchen höheren Schulen sog. Handelsklassen als Parallelklassen eingerichtet sind.

Durch unvollkommene Beachtung der obigen Einteilung ist das von Dr. Franz Zimmermann verfaßte Buch über Handelsschulen (Braunschweiger Verlag für kaufmännisches Unterrichtswesen, 1899) in den statistischen Tabellen etwas unzuverlässig geworden, so daß es, obwohl es im Auftrage des „Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen" erschienen und teilweise mit Hilfe staatlicher Behörden entstanden ist, doch keinen klaren Überblick über den augenblicklichen Stand giebt.

Dieser Verband hat sich um das kaufmännische Schulwesen große Verdienste erworben. Er entstand im Jahre 1895 in Braunschweig, wo sich auf Anregung der dortigen Handelskammer fast zweihundert Männer aus den Kreisen des Handelsstandes, besonders Vertreter der Handelskammern und kaufmännischer Vereine, einige Vertreter von Staaten und Städten und zahlreiche Lehrer kaufmännischer Schulen zusammenfanden, um besonders die Fragen des kaufmännischen Fortbildungsschulwesens zu beraten. Der Verband gelangte schnell zu bestimmter Organisation und ließ diesem ersten Kongresse 1897 einen zweiten zu Leipzig, 1899 einen dritten zu Hannover folgen. Bedeutungsvoll waren noch die Ausschußberatungen, z. B. die im Jahre 1897 zu Eisenach und im Mai 1900 zu Weimar abgehaltenen.

Der Verein giebt seit 1898 eine Zeitschrift für das gesamte kauf-

männische Unterrichtswesen heraus und versendet besondere Mitteilungen an seine Mitglieder. Er gründete einen besonderen Verlag, den Braunschweiger Verlag für kaufmännisches Unterrichtswesen und Wirtschaftskunde. Dort sind bis jetzt folgende in seinem Auftrage bearbeitete Werke über kaufmännisches Schulwesen erschienen:

I. Berichte und Verhandlungen aus der am 4. und 5. Oktober 1895 zu Braunschweig stattgehabten Versammlung, veröffentlicht von der Handelskammer zu Braunschweig.
VI. Stenographischer Bericht über den zweiten Kongreß des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, Leipzig, den 11. und 12. Juni 1897.
XII. Dritter Kongreß des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen.
II. Dr. Stegemann, Der gegenwärtige Stand des kaufmännischen Fortbildungsschulwesens (im In- und Auslande). 1890.
III. Dr. R. Ehrenberg, Handelshochschulen. I. Gutachten von Kaufleuten, Industriellen und anderen Sachverständigen. 1897.
IV. Dr. R. Ehrenberg, Handelshochschulen. II. Denkschrift. 1897.
V. Dr. Dietrich, Das kaufmännische Unterrichtswesen im Königreich Sachsen und den thüringischen Staaten. 1897.
VII. Handelshochschulen. III. Verhandlungen, Gutachten und Lehrprogramme.
VIII. Dr. Zimmermann, Handelsschulen. Übersicht über die Organisation und Wirksamkeit der Handelsschulen und höheren Handelsschulen im Inlande und Auslande.
IX. Dr. Silbermann, Kaufmännischer Unterricht für weibliche Angestellte.
Endlich erschien dort noch eine Übersichtskarte über den gegenwärtigen Stand des kaufmännischen Unterrichtswesens.

Im Auftrage des Verbandes hat ein bekannter Schriftsteller über das kaufmännische Schulwesen, Bruno Zieger von der Dresdener Handelsschule, im Jahre 1900 eine Zusammenstellung der betreffenden Litteratur ausgeführt, die alle Vorarbeiten solcher Art bei weitem übertrifft, die „Litteratur über das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen sowie über die seit 1895 erschienenen Lehrbücher und Lehrmittel für kaufmännische Unterrichtsanstalten".

Der Verfasser hat unter anderem auch den Artikel Handelsschulen in Reins Encyklopädie verfaßt und ein Litteraturverzeichnis beigegeben, dessen Ergänzung hier vorliegt. Der 46. Bericht der Öffentlichen Handelslehranstalt der Dresdener Kaufmannschaft vom Jahre 1900 enthält eine Studie desselben Verfassers: „Der Handelsschulgedanke in Kursachsen im achtzehnten Jahrhundert". Eine andere Studie über Masperger hatte er schon früher verfaßt: „Ein sächsischer Merkantilist über Handelsschulen und handelswissenschaftliche Abteilungen an Universitäten", Leipzig, Verlag der Handelsakademie Leipzig (Dr. Ludw. Huberti), 1899. Auch in der Gewerbeschau (sächsische Gewerbezeitung von 1896) war ein Aufsatz über „Geschichte des Gewerbeschulwesens" aus seiner Feder erschienen. An gleicher Stelle veröffentlichte er 1899 einen Aufsatz über „Die Universität Göttingen und die Handelshochschule im 18. Jahrhundert". Die bloße Aufzählung der Titel von Werken in der „Litteratur" umfaßt nicht weniger als 50 Seiten. Sie beansprucht durchaus nicht vollständig zu sein, es wird sogar um Vervollständigung durch Nach-

träge in der Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen gebeten. Da ein Abdruck oder Auszug in diesem Anhange nicht angebracht sein würde, sei auf die Zusammenstellung selbst verwiesen.

Jedenfalls sind auch die Verhandlungen über das kaufmännische Unterrichtswesen in Preußen zu Berlin am 31. Januar und 1. Februar 1898 (vgl. den Bericht, verfaßt vom Ministerium für Handel und Gewerbe, Berlin 1898) auf die Anregungen des Verbandes zurückzuführen. Dasselbe Ministerium veröffentlichte gleichzeitig eine Übersicht über die kaufmännischen Unterrichtsanstalten in Preußen, nach dem Stande vom Dezember 1897 aufgestellt im Kgl. preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe, Berlin 1898.[1]

Der Verband hat also auf eine schon jetzt als erfolgreich zu bezeichnende Thätigkeit zurückzublicken. Sein Syndikus Dr. Stegemann (Braunschweig) scheint die treibende Kraft zu sein.

Eine weitere Quelle für die Geschichte und Entwickelung des kaufmännischen Unterrichtswesens ist die „Handelsakademie, kaufmännische Wochenschrift", Leipzig, die seit 1894 regelmäßig erscheint. Dort wurde z. B. die eine der oben genannten Schriften von Zieger veröffentlicht. Über „Methodik des Buchhaltungsunterrichts" schrieb dort Prof. W. Wick; über das „Musterkontor an höheren Handelsschulen" Prof. Odenthal von der Handelsakademie zu Prag; Stimmen über die Frage: „Was heißt und zu welchem Ende besucht man die Handelsakademie?" wurden von Dr. jur. Ludwig Huberti, dem Leiter des Verlags der Handelsakademie Leipzig, zusammengestellt. Alle diese und zahlreiche andere Veröffentlichungen sind einzeln zu beziehen. Unter der Rubrik „Randglossen zur modernen kaufmännischen Bildung" erschien dort im Jahre 1898 „Der Kampf um die Handelshochschule" von Beigel. Dieser eifrige Vorkämpfer für die Handelshochschule hatte schon im Jahre 1888 „die Notwendigkeit einer öffentlichen Handelsschule in Straßburg" betont und dabei seine Ideen über Handelsakademien auseinander gesetzt (Straßburg bei Wilhelm Heinrich). Die „Notwendigkeit eines Lehrstuhls für Handelswissenschaften an Universitäten" bewies er 1893 in einer bei Du Mont-Schauberg in Straßburg erschienenen Schrift. Ebenso machte er einen „Vorschlag zur Erweiterung der technischen Hochschule zu Karlsruhe durch eine Abteilung für Handelswissenschaft", Straßburg bei Friedrich Bull.

Durchschlagender wirkte allerdings in dieser Hinsicht der Statistiker und Nationalökonom Prof. Dr. Böhmert (Dresden) auf dem Leipziger Kongreß des Verbandes durch die „Denkschrift zur Errichtung handelswissenschaftlicher Abteilungen an den technischen Hochschulen und Universitäten", Dresden 1897 bei O. V. Böhmert. Diesen Schriften folgte 1898 die Errichtung der ersten Handelshochschule in Leipzig

[1] In der 1883 für die Verhandlungen im Abgeordnetenhause von demselben Ministerium verfaßten Denkschrift über „Die Entwickelungen der Fortbildungsschulen" werden kaufmännische Fortbildungsschulen noch nicht erwähnt, obwohl sie in Preußen sporadisch schon eingerichtet waren.

und die von Handelsabteilungen an verschiedenen Hochschulen, z. B. Aachen, welche den Anfang machte.

Man vergleiche dazu Raydt: „Die Handelshochschule in Leipzig, die erste in Deutschland", Leipzig, Max Hesses Verlag, 1898; Raydt: „Erster Jahresbericht der Handelshochschule zu Leipzig" (ebenda); sodann die Gutachten von Ehrenberg über Handelshochschulen in den Schriften des „Verbandes"; Wernicke: Die Frage der kaufmännischen Hochschule (Mitteilungen des „Verbandes", Nr. 3); Wernicke: Die Eröffnung der Handelshochschule zu Leipzig, Zeitschrift für lateinlose Schulen, Bd. IX, 9. Heft; Wernicke: Die Eröffnung des Handelshochschulkurses zu Aachen, an gleicher Stelle, Bd. X.

Daß die Handelshochschulen an dieser Stelle überhaupt zur Sprache kommen, ist dadurch gerechtfertigt, daß sie sich vorläufig noch mit der Forderung einer allgemeinen Bildung begnügen, die dem Besitze des einjährigen Dienstrechtes entspricht, ferner dadurch, daß in der entsprechenden Litteratur auf die mittleren und höheren Handelsschulen vielfach eingegangen wird.

Weiteres über Handelshochschulen findet man in Ziegers Litteratur, S. 15 u. 16. Lesenswert ist noch „Fachbildung, Fachtüchtigkeit und jugendliche Lebensweise; Handelsstudent und studentisches Wesen" von Dr. E. Döll von der Leipziger Handelshochschule (Leipzig bei C. G. Naumann, 2. Aufl. 1900).[1]

Ein erster Versuch zur Gründung einer kaufmännischen Hochschule wurde übrigens schon 1884 von einem Dr. jur. Engelmann in Köln gemacht, wie aus einem Programm von diesem Jahre (gedruckt bei Du Mont-Schauberg) hervorgeht. Erfolg scheint der Versuch damals nicht gehabt zu haben. Wichtiger erscheinen die Verhandlungen des Rheinischen Provinziallandtags vom Jahre 1894 über die Errichtung einer Handelsakademie, obwohl auch diese infolge des Einflusses des Großindustriellen v. Stumm zur Ablehnung (mit geringer Stimmenmehrheit) führte. Inzwischen ist eine Handelshochschule in Köln entstanden und zwar auf Grund einer bedeutenden Schenkung des Geh. Kommerzienrats von Mevissen, die nach dessen Tode noch verstärkt worden ist.

Hiermit sei die Angabe von Stellen, wo sich der Leser über die umfangreiche Litteratur orientieren kann, abgeschlossen.

Hinsichtlich der Einteilung der kaufmännischen Fachschulen gab es bisher, wie schon angedeutet wurde, sehr verschiedene Ansichten. Der Ausschuß des „Deutschen Verbandes" hat sich in den Sitzungen, die vom 21. bis 23. Mai 1900 zu Weimar abgehalten wurden, einstimmig folgendem, von Wernicke vorgeschlagenen „System der Handelsschulen" (vgl. „Mitteilungen" Nr. 5, 1900) angeschlossen:

[1] Derselbe Verfasser veröffentlichte: „Wie erwirbt sich selbstthätig auf kürzestem Wege der junge Kaufmann eine abgeschlossene Allgemeinbildung". Leipzig bei Karl Richter, 2. Aufl. Auch hat er gelegentlich über die Handelsschulthätigkeit des Prof. Büsch in Hamburg geschrieben.

I. Anstalten mit selbständigen und einheitlich durchgebildeten Lehrplänen.

A. Anstalten für Allgemeinbildung, in deren Lehrplänen die Bedürfnisse des künftigen Kaufmanns sowohl durch eine Färbung des ganzen Unterrichts (Gestaltung eines kaufmännischen Milieu), als auch durch Eingliederung besonderer Handelsfächer berücksichtigt werden.

1. Die niedere Handelsschule, kurz Handelsschule genannt. Die Anstalt ist ebenso, wie z. B. die preußische Landwirtschaftsschule, eine Parallelbildung zur sechsstufigen lateinlosen Realschule und gewährt ihren Schülern im allgemeinen mit dem Reifezeugnis nahezu dieselben Berechtigungen wie die Realschule, insbesondere den sog. Einjährigenschein. Da diese Anstalt in den unteren Klassen in Bezug auf die Lehrfächer gar nicht oder nur unerheblich von der Realschule abweicht, so braucht eine solche Anstalt nicht alle sechs Klassen zu umfassen. Bei unvollständiger Entwickelung kann diese Anstalt durch eine Vorklasse die nötige Gleichmäßigkeit ihres Schülermaterials anstreben. Beispiele für sechsstufige Anstalten: Berlin[1] (Lach), Köln, München, Nürnberg; für vierstufige: Erfurt, Gotha, Stuttgart; für dreistufige: Bautzen, Chemnitz, Dresden, Gera, Gotha, Leipzig, Osnabrück, Zittau. Bei der Ausgestaltung sind im allgemeinen zwei Richtungen zu unterscheiden: man will entweder fast ausschließlich durch das ganze Milieu der Anstalt für kaufmännische Bildung wirken (Vogels in Köln, Ziehen in Frankfurt a. M. u. a.), oder man will daneben auch den Handelsfächern einen breiteren Spielraum gewähren (sächsisches Muster). Ob die Anstalten in äußerer Beziehung völlig selbständig gestellt sind, oder ob sie als Parallelabteilungen anderer Anstalten (Realgymnasien, Realschulen u. s. w.) erscheinen, ist in schultechnischer Hinsicht nicht von wesentlicher Bedeutung.

2. Die höhere Handelsschule. Die Anstalt ist bei voller Entwickelung eine Parallelbildung zu den dreistufigen Oberbauten (Obersekunda, Unterprima, Oberprima) unserer Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) und steht in nächster Verwandtschaft zum Oberbau der Oberrealschule. Die Schüler müssen im Besitz der Bildung sein, welche u. a. der Erteilung des sog. Einjährigenscheins entspricht. Beispiele:[2] Aachen, Frankfurt a. M, Hamburg (Johanneum), Karlsruhe (Oberrealschule), Mainz, München (Abteilung der Industrieschule).

3. Die Oberhandelsschule (Handelsgymnasium). Die Anstalt ist eine Parallelbildung zu unseren neunstufigen Vollanstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschulen), d. h. sie vereinigt Nr. 1 und Nr. 2 auf Grund eines einheitlich durchgebildeten Lehrplans. Pläne von Dunker-Berlin, Vogels-Köln, Wunder-Halle a. S., Ziehen-Frankfurt a. M.

B. Anstalten für die fachliche Ausbildung des künftigen Kaufmanns.

1. Niedere Handelsfachklassen oder kurz Handelsfachklassen. Die Schüler sind nicht im Besitz der Bildung, welche u. a. der Erteilung des sog. Einjährigenscheins entspräche. Beispiele: Crimmitschau, Dresden.

2. Höhere Handelsfachklassen. Die Schüler sind im Besitze der Bildung, welche u. a. der Erteilung des sog. Einjährigenscheins entspricht. Beispiele: Dortmund, Dresden, Gera, Köln, Leipzig, Osnabrück. Der Kursus umfaßt im allgemeinen 1—2 Jahre. Einige Handelsschulen für Mädchen gehören der Gattung 1. oder 2. an, wobei auch Mischformen existieren.

II. Anstalten für Allgemeinbildung, in deren Lehrpläne bestimmte Handelsfächer mit bestimmten anderen Fächern zur Wahl stehen, oder in welchen bestimmte Handelsfächer locker angegliedert sind.

1. Niedere Handelsabteilungen oder kurz Handelsabteilungen. Die Schüler sind nicht im Besitze der Bildung, welche u. a. der Erteilung des sog. Berechtigungsscheins entspricht. Beispiele: Die kgl. bayerischen Realschulen mit ihren Handelsabteilungen bei welchen in der obersten

[1] Das mir vorliegende Programm der Berliner Handelsschule vom Jahre 1872, verfaßt von Dir. L. Katte, umfaßt die Klassen I, IIa, IIb, IIIa, IIIb. Ein loses Blatt von Dir. Dr. Lange, wahrscheinlich aus späterer Zeit, liegt bei und giebt den Lehrplan für IV und V.

[2] Diese Anstalten können bei dem gegenwärtigen Stand ihrer Entwickelung zum Teil auch unter II[2] gerechnet werden.

und zweitobersten Klasse Handelsfächer statt Zeichnen und statt darstellender Geometrie gewählt werden können; Flensburg, Salzungen.

2. Höhere Handelsabteilungen. Die Schüler sind im Besitze der Bildung, welche u. a. der Erteilung des sog. Einjährigenscheins entspricht. Beispiele: Vgl. I, A, 2. Einige „Handelsschulen für Mädchen" gehören der Gattung 1 und 2 an, wobei auch Mischformen existieren.

III. Anstalten mit mehr oder minder freier Wahl der Unterrichtsfächer. Handelsschulkurse.

Diese Gattung stellt mit ihren von Fall zu Fall zusammengestellten Lehrplänen den Übergang zu den Fortbildungsschulen dar. Beispiele: Handelsschule zu Straßburg und einzelne Handelsschulen für Mädchen.

Bemerkungen:

1. Der Begriff der Allgemeinbildung ist in objektiver Hinsicht (Lehrstoff) veränderlich, der jeweiligen Kulturlage entsprechend, so daß die Grenzen von Allgemeinbildung und Berufsbildung stets ineinander fließen.

2. Die Bildungsstufe, welche u. a. der Erteilung des sog. Berechtigungsscheins entspricht, bezeichnet einen Schnitt, der niedere und höhere Schulformen trennt, wobei es üblich ist, den Zusatz niedere in der Bezeichnung fortzulassen.

3. Es ist zu überlegen, ob die Bezeichnungen I, A, 2 und I, A, 3 miteinander vertauscht werden sollen.

Der vom Ausschuß genehmigte Wortlaut ist hier wiedergegeben, obwohl die Hauptversammlung noch nicht über die Angelegenheit entschieden hat. Ob bei staatlicher Regelung der Angelegenheit dieses System zu Grunde gelegt werden wird, darüber läßt sich vorläufig nichts sagen. Daß einige Unbestimmtheiten fallen werden und eine größere Einfachheit erstrebt werden wird, dürfte wahrscheinlich sein. Es erscheint wünschenswert, daß die bei Zimmermann aufgeführten Anstalten Deutschlands versuchsweise nach diesem System gruppiert würden, damit man erkenne, ob das System für den augenblicklichen Zustand paßt.

Zu bedauern ist, daß die niedere kaufmännische Fachschule hier mit dem Berechtigungswesen in ähnlicher Weise verquickt wird, wie die höhere Landwirtschaftsschule. Bei den gewerblichen Fachschulen (Maschinen- und Bautechnik) hat man in Preußen glücklicherweise davon abgesehen, was nur zu loben ist. Kaufmännische Schulen, bei denen das Erwerben des einjährigen Berechtigungsscheines erstrebt wird, können nicht mehr als niedere Anstalten bezeichnet werden, sie sind mehr auf die Allgemeinbildung als auf die Fachbildung zugeschnitten und werden des Berechtigungsscheines halber auch von Leuten aufgesucht, die gar nicht die Absicht haben, zum Kaufmannsstande überzutreten. Da dies nur unter der Voraussetzung geschieht, der „Schein" sei hier leichter zu erwerben, als auf höheren allgemeinbildenden Anstalten, so leidet darunter das Ansehen jener Fachschulen.

Daß die eigentlichen kaufmännischen Fortbildungsschulen in dem System nicht genannt sind, ist ohne Belang, da diese Anstalten nur niederer Art sind und von den niederen Handelsschulen sich dadurch unterscheiden, daß sie keinen vollen Tagesunterricht haben, auch hatte darüber der „Verband" bereits in Braunschweig (1895) sehr eingehend beraten.

Wünschenswert würde es sein, daß nach den Verhandlungen des Verbandes über das vorgeschlagene System die Regierungen der deutschen Staaten sich der Angelegenheit annähmen und eine einheitliche Regelung versuchten. Es handelt sich bei dem augenblicklichen Aufschwunge der Industrie- und Handelsthätigkeit Deutschlands auf dem Weltmarkte um eine Kulturfrage ersten Ranges. Der kommerzielle Aufschwung in Preußen ist nicht etwa der Thätigkeit der spärlich verbreiteten Handelsschulen zu verdanken, sondern trotz des Mangels an solchen entstanden. Tüchtig organisierte Handelsschulen würden aber zur Förderung gewaltig beitragen.

Nur müßte jede Anstalt streng innerhalb des ihr zugewiesenen Lehrgebietes bleiben. Die Fortbildungsschule hätte nur für die praktischen Bedürfnisse der Lehrlinge und Handlungsgehilfen zu sorgen, die niedere Handelsschule für die der künftigen Leiter kleinerer kaufmännischer Betriebe, die höhere Handelsschule hätte Kaufleute entsprechend höheren Ranges vorzubilden. Die Aufgabe der Handelshochschule würde teils eine rein wissenschaftliche, teils eine kaufmännisch-technische sein. Dort würden die kaufmännischen Direktoren großer kaufmännischer und industrieller Unternehmungen und die Leiter von Aktiengesellschaften, Bankvereinen, Versicherungsgesellschaften, künftige Berufskonsuln u. dgl. ihre kaufmännisch-technische, volkswirtschaftliche und juristische Vorbildung erhalten, besonders aber sollten sämtliche Leiter wirklicher Handelsschulen und die Fachlehrer der höheren Handelsschulen dort ihre Vorbildung suchen. — Über den Gedanken der kaufmännischen Mittelschule vgl. man noch den Aufsatz von Dr. Blind in Bd. X der Zeitschrift für lateinlose Schulen.

Über die innere und äußere Organisation der bestehenden Handelsschulen verschiedenen Ranges unterrichtet man sich bequem aus den leicht zu erhaltenden Programmen. Aus einigen seien beispielshalber Mitteilungen wiedergegeben.

Handelshochschule Leipzig. Erster Jahresbericht, 1899. Am 25. April 1898 eröffnet, hat die Anstalt statt der 50 Studierenden des Voranschlags für die beiden ersten Jahre bis Mitte Juli 1899 nicht weniger als 244 Studierende immatrikuliert. Ein Senat, zu dem Vertreter der Staatsregierung, der Stadt Leipzig, der Universität, der Handelskammer, der Studiendirektor Prof. Dr. Raydt und einige andere Vertreter der öffentlichen Handelslehranstalt gehören, steht an der Spitze. Der Lehrkörper besteht aus drei Gruppen: a) Professoren und Dozenten der Universität, b) Oberlehrer der öffentlichen Handelslehranstalt, c) sonstigen Sprach- und Fachlehrern. Der Plan umfaßt an Fächern: Allgemeine und spezielle Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspolitik; Handels-, Wechsel- und Seerecht; Handels- und Verkehrspolitik; Geographie und Kolonisation von Deutsch-Ostafrika; allgemeine Geschichte der neuesten Zeit; Landschaften und Städte Mitteleuropas; Versicherungsmathematik; Einleitung in das Studium der Statistik; Geschichte des Zeitalters und der Entdeckungen; Finanzwissenschaft; Recht der Schuldverhältnisse nach dem

Bürgerlichen Gesetzbuch; handelsrechtliche Übungen; Geld-, Kredit-, Bank- und Börsenwesen; politische Ethnographie; Handelsgeschichte; die wichtigsten außereuropäischen Staaten und Kolonien; Völkerrecht; deutsche Kolonialpolitik; Geographie und Kolonisation der deutschen Schutzgebiete in Westafrika; Geographie des Welthandels und Weltverkehrs; politische Arithmetik in elementarer Behandlung; deutsche Wirtschafts-, Sozial- und Verfassungsgeschichte; Geschichte der Volkswirtschaftslehre und Nationalökonomie; allgemeine und chemische Technologie; kaufmännische Arithmetik, Korrespondenz und Kontorarbeiten; Buchführung.

Besondere Übungen finden statt in den fremden Sprachen und der Handelskorrespondenz, auch Kurse für Maschinenschreiben und Stenographie. Auch allgemeinbildende Vorlesungen der Universität werden besucht.

Hier ist dem Verzeichnisse der Vorlesungen für das genannte Jahr gefolgt, daher der scheinbare Mangel an Ordnung. Daß unter den Sprachen auch Chinesisch und Japanisch und ähnliche berücksichtigt sind, sei beiläufig bemerkt.

Von den Studierenden stammten 126 aus dem Deutschen Reiche, 48 aus dem Auslande. Von den Reichsangehörigen stammten 54 aus Preußen, 45 aus Sachsen, der Rest aus den anderen deutschen Staaten. — Sonstiges lese man im Programme nach, namentlich die Bestimmungen über die Diplomprüfung und über die Lehramtsprüfung.

Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig, 68. Jahresbericht, verfaßt von Direktor Prof. Dr. Raydt. Die Anstalt besteht aus der dreijährigen Lehrlingsabteilung und der höheren Abteilung. Die Lehrpläne sind die nachstehenden:

1. Dreijährige Lehrlingsabteilung.

	Klasse 3	Klasse 2	Klasse 1
Deutsch	1	1	1
Englisch	—	2	2
Französisch	2	2	2
Kaufmännisches Rechnen	4	2	2
Handelswissenschaft	—	1	1
Kontorarbeiten und Korrespondenz	—	1	—
Buchhaltung	—	—	2
Erdkunde	1	1	—
Schönschreiben	2	—	—
Stenographie (obligatorisch)	2	—	—
Dazu noch wahlfreier Unterricht in der Stenographie	—	2	2

Jede Klasse hat fünf Abteilungen. In diesen Klassen findet der Unterricht entweder nur vormittags von 7—9 Uhr, oder nur nachmittags von 2—4 Uhr statt. Eigentlich handelt es sich also um eine kaufmännische Fortbildungsschule für Lehrlinge.

2. Höhere Abteilung.

	Klasse 3	Klasse 2 a, b	Klasse 1 a, b
Deutsch	4	3	3
Englische Sprache und Korrespondenz	5	4	5
Französisch	5	4	5
Mathematik	3	3	4
Kaufmännisches Rechnen	5	3	2
Physik	2	2	—
Mechanische Technologie	—	—	2
Chemie	—	2	2
Warenkunde	—	—	1
Erdkunde	2	2	2
Geschichte	2	2	2
Handelslehre, Handels- und Wechselrecht	—	2	1
Kontorarbeiten, Buchhaltung und Korrespondenz	—	3	3
Volkswirtschaftslehre	—	—	2
Schönschreiben	2	2	—
Stenographie	2	1	1
Turnen	2	2	2
Wöchentliche Stundenzahl	34	35	37

Außerdem finden besondere Fachkurse statt, die nachstehend aufgezählten, die in höhere und niedere zerfallen.

	Schülerfachkurs	Lehrlingsfachkurs
Englische Sprache und Handelskorrespondenz	5	2
Französische Sprache und Handelskorrespondenz	5	2
Kaufmännisches Rechnen	4	2
Handels- und Wechselrecht[1]	2	—
Wechsellehre und Wechselrecht	—	1
Buchhaltung	4	2
Deutsche Handelskorrespondenz	2	—
Volkswirtschaftslehre	2	—
Handelslehre	1	1
Warenkunde	3	—
Handelsgeschichte und Geographie	3	—
Schönschreiben	1	—
Stenographie	—	2
Wöchentlich	32	12

Für Ausländer werden zwei Stunden Deutsch besonders gegeben. Wahlfächer sind:

Spanisch	2
Italienisch	2
Russisch	3
Stenographie	2

[1] Soll wohl heißen Handel und Handelsrecht (Druckfehler?); vgl. die folgende Zeile.

Ausführlicheres über den Lehrstoff der Klassen sehe man im Programme nach. Die Schülerzahlen waren in den beiden letzten Jahren:

	1898/99	1897/98
1. Dreijährige Lehrlingsabteilung . . .	538	542
2. Lehrlingsfachkurs	44	40
3. Höhere Abteilung	159	145
4. Schülerfachkurs	53	70
	794	797

Über die Reifeprüfung der höheren Abteilung und die Abgangsprüfung der Lehrlingsabteilung vergleiche man das Programm.

Aus dem 46. Bericht der Öffentlichen Handelslehranstalt der Dresdener Kaufmannschaft sei folgendes mitgeteilt: Die Anstalt hat in der ersten Abteilung „Höhere Handelsschule“ a) einen einjährigen Kurs, in den junge Leute aufgenommen werden, die das einjährige Dienstrecht besitzen, b) einen dreijährigen Kurs, der die Absolvierung der Quarta eines Gymnasiums oder Realgymnasiums, oder die Absolvierung einer achtklassigen Bürgerschule mit Französisch, und ein Alter von etwa 14 Jahren voraussetzt; in der zweiten Abteilung Lehrlingsschule hat sie a) einen einjährigen Fachkurs mit 8 wöchentlichen Stunden, b) einen dreijährigen Kurs mit wöchentlich je 10 Stunden und 2, bezw. 4 für Wahlfächer, c) einen einjährigen kaufmännischen Kurs mit wöchentlich 33 Stunden und 3 wahlfreien Stunden. Nur der Kurs a erfordert mehr als elementare Bildung. Bei der höheren Abteilung der Anstalt finden Entlassungsprüfungen statt.

Man kann Sachsen hinsichtlich der Qualität und der Anzahl der kaufmännischen Anstalten als das Musterland für Deutschland betrachten, auch hinsichtlich des Alters und der Geschichte dieser Schulen. In Preußen hat man mehrfach den Versuch gemacht, Handelsabteilungen an höhere Anstalten anzugliedern. Entweder haben sie sich losgelöst und zu besonderen Handelsschulen ausgestaltet (z. B. in Köln), oder die Anstalt (z. B. die Realschule) ging zur Form der Oberrealschule über und ließ die Handelsabteilung fallen (z. B. in Barmen-Wupperfeld, vgl. das von Dr. Reum verfaßte Programm von 1885/86).

Noch seien einige statistische Bemerkungen gegeben, die jedoch den schon gerügten Mangel klarer Einteilung empfinden lassen. Nach Beigel besaß Preußen im Jahre 1897 186 kaufmännische Fortbildungsschulen mit 14935 Schülern, nachdem es bis 1883 diese Anstalten fast vollständig vernachlässigt hatte. Das Reich besaß 365 mit etwa 31000 Schülern, Sachsen allein 64, darunter „43 wirkliche Handelsschulen“ (hier zeigt sich wieder der Mangel einer klaren Gruppierung der Anstalten) mit 6315 Schülern und einem jährlichen Staatszuschuß von 14700 Mark. Bayern hat 35 Anstalten, „welche kaufmännischen Unterricht vermitteln“. Wohlorganisiert sind die in Augsburg, Erlangen, Fürth, Hof, Kulmbach, Landshut, München (2), Neustadt a. H., Nördlingen, Nürnberg bestehenden. In Baden

haben 12 Städte 17 Anstalten, davon 7 in den Händen kaufmännischer Vereine, 7 in denen städtischer Gemeinden, 2 angegliedert an Mittelschulen, und eine Schöpfung des Frauenvereins. Im Jahre 1896/97 zählten die 16 Anstalten zusammen 1600 Schüler.

Nach Zimmermann gab es in Preußen um 1897 folgende Handelsschulen für Knaben (von denen jedoch die zweifelhaften mit einem Fragezeichen zu versehen sind; die Gründungsjahre sind nach Möglichkeit beigeschrieben): 1. Osnabrück, Noellesche Handelsschule, 1838; 2. Schaben (?),[1] Hübertsche Handelsschule, 1847; 3. Berliner Handelsschule (Schweitzer, Lange, Lach), 1848; 4. Cassel, Kgl. Gewerbe- und Handelsschule (eingegangen?); 5. Erfurt, Höhere Handelsfachschule, 1868; 6. Köln, Handelsschule, 1897 von der Realschule abgezweigt; 7. Frankfurt a. M., für 1899 geplante Handelsschule; 8. Posen (?), die Handelskammer plant Angliederung einer Handelsschule an die Realschule von IIIb ab; 9. Flensburg, Handelsabteilung der Oberrealschule, 1888; 10. Magdeburg, kaufmännisches Unterrichtsinstitut (?) von F. Simon, 1870. Neuerdings ist in Witzenhausen eine Kolonialschule gegründet worden.

In Bayern: 1. Amberg, Handelsabteilung der Realschule; 2. Ansbach, Abteilung der Kgl. Realschule, 1870; 3. Augsburg, Allgemeine Handelslehranstalt, 1879; 4. Bamberg, Abteilung der Realschule, 1833; 5. Dürkheim, Gewerbe- und Handelsschule, 1875; 6. Frankenthal, Abteilung der Realschule; 7. Freising, Abteilung der Realschule, 1885; 8. Fürth, Abteilung der Realschule, 1849; 9. Fürth, Abteilung der israelitischen Bürgerschule, 1862; 10. Kaiserslautern, Abteilung der Kreisrealschule, 1850; 11. Kitzingen, Abteilung der Realschule, 1871; 12. Kulmbach, Abteilung der Realschule, 1897; 13. Landshut, Abteilung der Realschule, 1882; 14. Ludwigshafen, Abteilung der Realschule, 1897; 15. Marktbreit, Handelsschule, 1845; 16. Miltenberg, Handelsschule, 1867; 17. München, Handelsschule der Stadt, 1868; 18. München, Knabeninstitut (?) von Kahn, 1872; 19. München, Kaufmännisches Fachinstitut von Spindbauer; 20. München, Bürgerschule (?) des Bürgerschulvereins, 1882; 21. Neustadt a. d. Aisch, Handelsschule von Kraus, 1884; 22. Nürnberg, städtische Handelsschule, 1834; 23. Nürnberg, Real- und Handelsinstitut, gegründet von Lehmann, 1849; 24. Passau, Abteilung der Kreisrealschule; 25. Speyer, Handelsabteilung der Realschule, 1833. — Hier ist bestimmt eine ganze Anzahl von bloßen Fortbildungsschulen zu streichen.

Sachsen: 1. Chemnitz, höhere Abteilung der Handelsschule, 1848; 2. Crimmitschau, „Extraner"-Abteilung der öffentlichen Handelslehranstalt, 1887; 3. Dresden, höhere Abteilung der öffentlichen Handelslehranstalt, 1854, und kaufmännischer Kurs derselben Anstalt, 1873; 4. Handelsakademie (!) der höheren Fortbildungsschule, 1866; 5. Dresden-Neustadt, höhere Handelsschule, gegründet von Kreßner,

[1] Sicher ein Druckfehler.

1860; 6. Leipzig, höhere Abteilung der öffentlichen Handelslehranstalt, gegründet 1831 von der Kramer-Innung; 7. Leipzig, kaufmännischer Kurs der Fortbildungsschule (?) für junge Kaufleute und Gewerbetreibende, gegründet 1874 von Dönges; 8. Leipzig, Handelslehranstalt (?) für Commis und junge Geschäftsleute, gegründet 1860 von Dr. Booch-Arkossy; 9. Pirna, „Extraner"-Kurs der öffentlichen Handelsschule, 1859; 10. Reichenbach i. V., Abteilung mit vollem Tageskurs an der Handelsschule, 1898; 11. Zittau, höhere Handelsschule des Kgl. Realgymnasiums, 1876; 12. Zittau, Fachkursus der Handelsschule (?), 1892; 13. Bautzen, höhere Abteilung der öffentlichen Handelsschule, 1856.

Württemberg: 1. Calw, höhere Handelsschule, gegründet von Spöhrer, 1876; 2. Kirchheim u. T., Handelslehranstalt, gegründet von Waiblinger und Közle 1862; 3. Stuttgart, höhere Handelsschule, 1871; 4. Stuttgart, Handelslehranstalt von Purrmann; 5. Stuttgart, Handelsklasse an der Kgl. Realschule.

Baden: 1. Privat-Handels-Institut, gegründet 1866 von Kaiser; 2. Lahr, städtische Handelsschule, 1889.

Hessen: 1. Mainz, Handelsabteilung der Realschule, 1871; 2. Offenbach, Handelsunterricht an der staatlichen Realschule, 1890; 3. Handelsschule (?), gegründet 1858 von Dr. Tolle.

Kleinere Staaten: 1. Arnstadt, Abteilung der Realschule, 1888; 2. Gera, Amthors höhere Handelsschule, 1854, vorher seit 1849 in Hildburghausen; 3. Hamburg, Handelsakademie (!) von Peters, 1875; 4. Hamburg, Realschule mit Handelskursen von Otto; 5. Hamburg, Handelskurse an der Realschule mit Progymnasium von Schleiden; 6. Lübeck, Praktisches Handelsinstitut, gegründet von Rey 1829; 7. Salzungen, höhere Abteilung der Realschule, 1886; 8. Sonneberg, Abteilung der Realschule, 1885; Straßburg i. E., Handelsschule (?) für Knaben und Mädchen, gegründet von Riepe 1891; 10. Handelsklasse der städtischen Mittelschule, 1889. Nicht genannt wird bei Zimmermann 11. Mülhausen i. E., Handelsschulkurs. Dieser hat insofern eine Vorgeschichte, als nach Vortmann dort schon im Jahre 1781 eine Handelsakademie gegründet worden war. Man vergleiche den Jahresbericht 1898 der Anstalt und: „Plan d'une académie ou institut préparatoire au commerce, établie à Mulhausen en Haute-Alsace, République alliée des Suisses", außerdem „Avis du Directeur de l'Institut préparatoire au commerce, établi à Mulhausen", beides besprochen im „Bulletin de la Société industrielle" vom August 1875. Vortmann stellt die Geschichte des Handelskurses von 1877 bis 1891 in besonderer Schrift dar, im Jahresbericht 1899 bespricht er „das Handelsschulwesen in Mülhausen" auf 10 Seiten. Eine Erwähnung hätte also diese Anstalt doch verdient.

Von höheren Handelsschulen Deutschlands führt Zimmermann mit derselben Unsicherheit folgende auf:

1. Aachen, höhere Handelsschule am Realgymnasium, 1893. 2. Darmstadt, Handelsabteilung an der technischen Hochschule, gehört also eigentlich unter die Handelshochschulen. 3. Dortmund, höhere Handelsschule, 1899. 4. Dresden, zweijähriger (?) Fachkurs an der öffentlichen Handelslehranstalt, 1894. In Wahrheit ist der Kursus dreijährig; einjähriger Kursus derselben Anstalt, 1898. 5. Frankfurt a. M., Handelsabteilung der Wöhlerschule, 1862 bezw. 1877, soll demnächst selbständig werden. 6. Gera, Amthors Handelsakademie (!), 1854. 7. Godesberg, Zweigschule der Wanderschule (!) von La Louvière in Manage, Belgien, 1896. 8. Hamburg, Handelsklasse am Realgymasium, 1896. 9. Karlsruhe, kaufmännische Fachklasse der Oberrealschule, 1885. 10. Köln, Handelsklasse der Stadt, früher verbunden mit höherer Bürgerschule, 1888 bezw. 1897, oben schon genannt (!). 11. Leipzig, einjähriger fachwissenschaftlicher Kurs der öffentlichen Handelslehranstalt, 1831 bezw. 1876. 12. Magdeburg, Errichtung der höheren Handelsschule steht bevor (!). 13. Mainz, höhere Handelsschule, verbunden mit Realgymnasium, 1898. 14. München, höhere Handelsschule, verbunden mit Industrieschule, 1873. 15. Plauen, Handelsklasse an der Realschule (! gehört doch in vorige Abteilung). 16. Straßburg i. E., Beigels Kursus der Handelswissenschaften. 17. Stuttgart, einjähriger Kurs der höheren Handelsschule, 1898, siehe oben.

Der Umstand, daß Köln sowohl hier als auch in der vorigen Abteilung genannt ist, daß ferner eine Abteilung einer Realschule (Plauen) als höhere Fachschule bezeichnet wird, dürfte als weiterer Beweis für die Unzuverlässigkeit der Zimmermannschen Statistik gelten. In neuester Zeit ist die Gründung einer Handelshochschule in Berlin angeregt worden.

Aus den Bestrebungen, in Frankfurt a. M. eine selbständige höhere Handelsanstalt zu bilden, ist hervorgegangen die im Oktober 1901 entstandene Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften. Der Prospekt des Ausschusses ist vom Oberbürgermeister der Stadt unterzeichnet. Die Gründung geschah mit Genehmigung der preußischen Ministerien für Handel (und Gewerbe) und für Unterrichtswesen. Die Vorlesungen sollen höheren staatlichen und kommunalen Verwaltungsbeamten, Richtern, Anwälten und Angehörigen anderer gelehrter Berufe Gelegenheit zu volkswirtschaftlichen, sozialpolitischen Studien vermitteln, aber auch Personen in leitenden Stellungen der Industrie und des Handels, auch künftigen Lehrern der Handelsschulen. Jedes Semester ist für sich abgeschlossen. Trotzdem soll durch zweijährigen Kursus ermöglicht werden, daß die Besucher eine Diplomprüfung für Handelswissenschaften ablegen können. Dasselbe gilt von einer Diplomprüfung für Versicherungswesen. Auch für Vorträge niederer Art, z. B. für „akademische Kurse für junge Kaufleute“ ist gesorgt. Man unterscheidet Besucher, Hospitanten und Hörer. Die Anstalt besitzt ständige im Hauptamt thätige Lehrkräfte und außerdem im Nebenamt wirkende Professoren der benachbarten Hochschulen und höherer Schulen der Stadt selbst. Die berufenen Lehr-

kräfte sind zum Teil in weiteren Kreisen bekannte Fachleute. Über den Erfolg kann noch nichts mitgeteilt werden.

Hinsichtlich der geschichtlichen Entwickelung der Handelsschulen sei auf die Aufsätze in Schmids Encyklopädie und in Reins Encyklopädie (Zieger) verwiesen, ebenso auf die mit Vorsicht aufzunehmende geschichtliche Abteilung des Werkes von Zimmermann. Dabei sei der Wunsch ausgesprochen, daß mit Staatshülfe auch in dieser Hinsicht zuverlässiges Material zusammengestellt werde.

Aus der gesamten Darstellung ergiebt sich, daß das vergangene Jahrhundert auch in Bezug auf das kaufmännische Unterrichtswesen Deutschlands als die Zeit der Anfänge und Versuche zu betrachten, daß insbesondere von einheitlicher Organisation noch keine Rede ist; höchstens in Sachsen könnte von solcher gesprochen werden. Das Privatunternehmen übertrifft hinsichtlich der Zahl in mehreren Staaten die von Staat oder Stadt gegründeten Anstalten und scheut sich nicht, bis zur Benennung „Handelsakademie" vorzugehen. Sogar eine Wanderschule macht sich mit reklamehaften Versprechungen geltend. Seit der Gründung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen ist vieles besser geworden. Das neue Jahrhundert verspricht eine einheitlichere Regelung und eine ausgedehntere Verbreitung der Handelsschulen zu bringen. Das bisher bei uns Vorhandene wird seitens des In- und Auslandes vielfach überschätzt, bei genauer Betrachtung aber zeigen sich Unvollkommenheiten aller Art. Da jedoch das kaufmännische Schulwesen in sozialer Hinsicht auch die große Aufgabe zu lösen hat, uns vor dem Anwachsen des sog. kaufmännischen Proletariats zu bewahren, so werden die Staatsbehörden genötigt sein, sich der vielfach vernachlässigten Anstalten in höherem Maße anzunehmen und sie in finanzieller und organisatorischer Hinsicht einer Blütezeit entgegen zu führen.

2. Österreich-Ungarn.

Die Litteratur über die Entwickelung des österreichischen Handelsschulwesens ist ziemlich umfangreich. Im Zentralblatt des gewerblichen Unterrichtswesens in Österreich kommt es in Bd. IV, Wien bei Hölder 1887, zur Sprache bei Sonndorfer: „Der höhere kommerzielle Unterricht in Österreich". Vorher hatte im Jahre 1873 im gleichen Verlage Richter eine Arbeit über „Die Entwickelung des kaufmännischen Unterrichts in Österreich nebst einer dokumentarischen Geschichte der Wiener Handelsakademie (204 Seiten) veröffentlicht, später schrieb Glasser über „Die Entwickelung des kommerziellen Unterrichts in Österreich", Wien bei Hölder 1891, eine Schrift, die als sehr zuverlässig bezeichnet wird, aber nur 36 Seiten umfaßt. Mit gleicher Zuverlässigkeit, aber weit ausführlicher, hat Glasser im Jahre im 1893 denselben Gegenstand behandelt in dem Werke: „Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich-Ungarn und die kaufmännischen Lehranstalten des deutschen Reiches" (Wien bei Hölder). Auf diese Schrift muß also in erster Linie hingewiesen werden. Daß Österreich schon seit längerer Zeit diesen Unterrichtszweig energisch gefördert hat, beweist das Gedenkblatt der 1834 gegründeten Laibacher Handelslehranstalt zur fünfzigjährigen Jubiläumsfeier, das 1873 veröffentlichte Gedenkblatt der 1856 gegründeten Prager Handelsakademie, das Gedenkblatt über dieselbe Anstalt von 1886, ebenso das von 1896 über dieselbe Akademie, die Geschichte der Grazer Handelsakademie im Jahresbericht 1889 und Zehdens Geschichte des kommerziellen Bildungswesens in Österreich von 1848—98, Wien bei Hölder. Kleibel behandelt auf 560 Seiten seiner „Denkschrift über die Entwickelung des österreichischen Handelsschulwesens

während der fünfzigjährigen Regierung des Kaisers Franz Joseph" denselben Gegenstand ausführlich auf Grund von Originalberichten der Schuldirektionen. Wien bei Hölder, 1899. Weitere Litteratur findet man bei Zieger, auch solche über Ungarn. In dieser Hinsicht sei auf Szterényi verwiesen, der 1897 den Gegenstand für die Brüsseler Ausstellung bearbeitet hat, ferner auf Kirchners Denkschrift (für die Pariser Weltausstellung von 1900 bearbeitet); Handels- und Gewerbekammer Prag: „Gutachten an den Landesausschuß des Königreichs Böhmen über die gesetzliche Regelung des Handelsschulwesens", Prag 1896. Preßburger Distrikts-Handels- und Gewerbekammer: Protokoll über die Verhandlungen der am 25. September 1890 abgehaltenen gemeinsamen Sitzung, S. 14—36, über die Reorganisation der ungarischen Handelslehranstalten; A. v. Lindheim, Bericht der zweiten Sektion der Handels- und Gewerbekammer in Wien über die Errichtung einer höheren staatlichen Handelsschule in Wien, Sitzungen vom 9. April 1894 und 12. Februar 1895 (angenommen am 27. März 1895). Rieb, Vorschläge zur Reform der höheren Handelsschulen, Jahresbericht 1898 der höheren Handelsschule in Olmütz.

Zimmermann, der wiederum die Handelsschulen und die kaufmännischen Fortbildungsschulen nicht trennt, obwohl ihm Glassers Material zur Verfügung stand, führt 97 Anstalten auf, von denen hier nur die hervorragenderen mit dem Gründungsjahr genannt werden sollen: 1. Agram, Kgl. höhere Staats- und Handelsschule, 1883; 2. Alsó-Kubin (Ungarn), Kgl. Staats- und Handelsschule, 1888; 3. Arad (Ungarn), städtische Handelsakademie mit Internat, 1885; 4. Aussig, städtische höhere Handelsschule, 1889; 5. Beeskerek (Ungarn), staatliche höhere Handelsschule, 1895; 6. Bozen, öffentliche Handelsschule, zweiklassig seit 1890; 7. Brünn, höhere Handelsschule, 1895; 8. Brüx, Kommunalhandelsschule, 1892; 9. Budapest, städtische höhere Handelsschule, 1883; 10. Budapest, dreijähriger Kurs der Handelsakademie, 1856; 11. Budapest, öffentliche Handelsmittelschule, solche seit 1889 (gegründet 1830); 12. städtische höhere Handelsschule (dreijährig), 1884; 13. städtische Handelsmittelschule (dreijährig), 1887; 14. Budweis, öffentliche deutsche Kommunalhandelsschule, 1892; 15. Chrudim, böhmische Handelsakademie (städtisch, dreijährig), 1882; 16. Czernowitz, Handelsabteilung der K. K. Staatsgewerbeschule; 17. Debreczin, Handelsakademie der Handelsgesellschaft, 1857; 18. Fiume, staatliche höhere Handelsschule, 1881; 19. Fogaras (Ungarn), Kgl. Staatshandelsmittelschule, 1886; 20. Gablonz, Kommunalhandelsschule, 1891; 21. Graz, Handelsakademie, 1863; 22. Groß-Kanizsa (Ungarn), Handelsmittelschule der israelitischen Kultusgemeinde, dreiklassig, seit 1891; 23. Groß-Rauschenbach (Ungarn), städtische Handelsmittelschule, 1890; 24. Großwardein (Ungarn), höhere Handelsschule der Kaufmannshalle, 1888; 25. Homonna (Ungarn), staatliche höhere Handelsschule, 1889; 26. Innsbruck, Handelsakademie der Handels- und Gewerbekammer, 1879; 27. Kesmark (Ungarn), städtische höhere Handelsschule, 1892; 28. Klagenfurt, öffentliche Handelsschule (zweiklassig), 1895; 29. Klausenburg, Handelsakademie mit Internat, 1878; 30. Krakau, städtische höhere Handelsschule, 1882; 31. Krems, Landeshandelsschule, 1873; 32. Kronstadt, Kgl. Staatshandelsakademie mit Internat; 33. Kronstadt, griechisch-orientalische rumänische höhere Handelsschule, 1869; 34. Lemberg, Staatshandelsschule, für 1899 in Aussicht genommen; 35. Linz, öffentliche Handelsakademie, 1882; 36. Lippa (Ungarn), staatliche Handelsmittel-

schule, 1887; 37. Miskolcz (Ungarn), höhere Handelsschule der Handels- und Gewerbekammer, 1886; 38. Neusatz (Ungarn), Kgl. Staats-Bürger- und höhere Handelsschule, 1885; 39. Oedenburg (Ungarn), höhere Staatshandelsschule, 1884; 40. Olmütz, höhere Handelsschule der Handels- und Gewerbekammer, 1894; 41. Pilsen, höhere Handelsschule, des kaufmännischen Vereins, 1894; 42. Pilsen, höhere Handelslehranstalt (städtisch seit 1892); 43. Prag, deutsche Handelsakademie, 1850 als Fortbildungsschule gegründet, Handelsschule seit 1856; 44. Prag, czechoslavische Handelsakademie des Vereins Merkur, 1872; 45. Preßburg, Handelsakademie (vom Ministerium unterstützt), 1885; 46. Proßnitz, städtische dreiklassige Handelsschule, 1896; 47. Reichenberg, Kommunalhandelsschule, 1863; 48. Reichenberg, höhere Handelsschule (städtisch), 1863; 49. Salzburg, Handelsschule der Handelskammer, 1896; 50. Semlin, Kgl. höhere Handelsschule, 1883; 51. Steinamanger, Handelsmittelschule (Staat, Komitat, Stadt), 1886; 52. Stuhlweißenburg, Handelsakademie des „Handelsgremiums", 1874 (bezw. 1868); 53. Szegedin, städtische Handelsmittelschule; 54. Temesvár, höhere Handelsschule (privat), 1871; 55. Teplitz, Handelslehranstalt (Gremium für Handel und Industrie), 1892; 56. Trient, K. K. Handelsmittelschule, 1874; 57. Triest, K. K. Handels- und nautische Akademie (Handelsabteilung seit 1817); 58. Turocz-Szent-Marton (Ungarn), staatliche höhere Handelsschule, 1885; 59. Warnsdorf (Böhmen), Handelsschule mit Öffentlichkeitsrecht (städtisch), 1893; 60. Wels, Kommunalhandelsschule, 1890; 61. Wien, dreijähriger Kurs der Handelsakademie (Verein der Handelsakademie), 1857; 62. Wien, Handelsschule des kaufmännischen Vereins, staatlich unterstützt, 1894 (außerdem bestehen in Wien 10 Privatunternehmungen); 63. Zala-Egerszeg (Ungarn), Kgl. Staatshandelsmittelschule, 1885; 64. Zombor (Ungarn), städtische Handelsmittelschule, 1888.

Als höhere Handelsschulen giebt Zimmermann an: 1. Brünn, einjähriger Fachkurs der Handelsschule, 1868; 2. Bozen, Spezialkurs für Mittelschüler an der öffentlichen Handelsschule, 1890; 3. Budapest, einjähriger Kurs für Abiturienten von Mittelschulen an der Handelsakademie, 1883; 4. Budapest, orientalische Handelsschule des Staates, 1891; 5. Graz, einjähriger Kurs der Handelsakademie, 1889; 6. Großwardein, einjähriger Fachkurs der höheren Handelsschule, 1892; 7. Prag, einjähriger Abiturientenkurs an der deutschen Handelsakademie, 1891; 8. Wien, einjähriger Kurs der Handelsakademie, 1857; außerdem die einjährigen Fachkurse an den Privatanstalten von Mühlbauer, Geyer, Porges. Die Abweichung von den in der Litteratur genannten Jubelschriften erklärt sich daraus, daß diese Anstalten zum Teil aus niederen hervorgegangen sind.

Vergleicht man dieses Verzeichnis, so ergiebt sich, daß Österreich in der Zahl der Anstalten Deutschland übertrifft, daß besonders der Staat eine weit größere Zahl kaufmännischer Schulen gegründet bezw. übernommen hat, daß aber auch die Städte und Handelskammern sehr viel gethan haben. Ohne Übertreibungen mit

Bezeichnungen wie „Handelsakademie" geht es zwar auch dort nicht ab, aber der das ganze österreichische Schulwesen durchdringende Zug zum Praktischen, der sich auch auf den allgemeinbildenden Anstalten in der Berücksichtigung des kaufmännischen Rechnens, der darstellenden Geometrie und des Zeichnens geltend macht, deutet auf gesunde Verhältnisse hin. Vergleicht man die Entwickelung in Österreich mit der Preußens, so steht letzteres in Bezug auf allgemeinbildendes Unterrichtswesen im Vordergrunde, dagegen ist Österreich in Bezug auf kaufmännisches Unterrichtswesen bedeutend weiter vorangeschritten. Vielleicht würde Preußen weiter sein, wenn der von Österreich übernommene Geheimrat Bonitz nicht allzu früh gestorben und wenn ihm einiger Einfluß auf die juristischen Räte des Handelsministeriums gestattet worden wäre.

In der Organisation besteht zwischen den Anstalten Österreichs und Deutschlands kein wesentlicher Unterschied, jedoch sei für letzteres eine österreichische Einrichtung hervorgehoben, die der staatlichen Schulinspektoren auf dem Gebiete des kaufmännischen Unterrichtswesens, die sicher für eine gewisse Einheitlichkeit, besonders der Fortbildungsschulen, sorgen werden.

3. Frankreich.

Das Handelsschulwesen dieses Landes ist eigentlich schon in den Tabellen über die Organisation des Fachschulwesens mitgenannt worden. Es zeichnet sich ebenso, wie das gewerbliche Schulwesen durch die Logik der gesamten Einrichtung aus, die es dem steten Eingreifen und der Initiative des Staates verdankt. Auch hierin dürften Österreich und Deutschland übertroffen werden. Wiederum soll dem „Annuaire de la Jeunesse, Éducation et Instruction" von Vuibert (1898) gefolgt werden. Vorher jedoch seien im Anschluß an Ziegers Litteraturübersicht einige Veröffentlichungen über den Gegenstand genannt.

Lefèvre, Quelques mots sur l'enseignement commercial en France. 1878. — Siegfried, L'École supérieure de Commerce de Havre 1878. — Léautey, L'enseignement commercial et les écoles de commerce en France et dans le monde entier. Paris 1886. 774 Seiten. Unter gleichlautendem Titel giebt Z. eine Arbeit von Minot im Journ. de la Soc. de Stat., XXVIII[e] année, Paris 1887, an, die vielleicht (?) nur eine Besprechung des vorstehenden Werkes ist. — Denkschrift für die Chicagoer Weltausstellung von 1893. Commercial Instruction, organized by the Paris Chamber of Commerce. 193 Seiten. — Fleischner, Das kommerzielle Bildungswesen in Frankreich, Belgien und Italien, Jahresbericht 1895/96 der deutschen Handelsschule in Budweis. — Société philomathique de Bordeaux, Congrès international et industriel. Paris, Guillaume & Comp. I 1886, II 1889, III 1896. — Annuaire de l'enseignement commercial et industriel, publié sous la direction de G. Paulet, I—V[e] année. Paris 1892—95. — Ministère de l'enseignement publique, Enseignement secondaire spécial, Décrets, Arrêtés, Programmes et Documents relatifs à l'exécution de la loi de 21 Juin 1865. Paris 1866. 484 Seiten. — Ricard, De la nécessité de créer des académies de commerce en France. Toulouse 1871.

Über die cours complémentaires (Fortbildungskurse) berichtet das Annuaire de Jeunesse sehr ausführlich und zeigt, daß schon dort Kolonial- und Handels-

geographie, Handelsrecht, Buchhaltung und Rechnungswesen in mehreren Wochenstunden zur Geltung kommen, ebenso gewisse Anwendungen der Physik und Chemie im Gebiete des Handelswesens. Solche Kurse giebt es, abgesehen von Paris, in rund 400 Städten für Knaben und etwa in halb so vielen für Mädchen. Im allgemeinen haben sie 7—8 wöchentliche Stunden und sind auf 3 Jahre berechnet. In Paris giebt es 21 solcher Kurse für junge Leute (außerdem 17 für Damen bezw. Mädchen), die besonders der kaufmännischen Fortbildung gewidmet sind. Die beiden ersten Jahre werden als degré élémentaire, das dritte als degré supérieur bezeichnet. Alle Gegenstände sind wahlfrei. Es handelt sich um 8 bis 10 wöchentliche Stunden. Außerdem werden durch die verschiedenen Unterrichtsgesellschaften (Assoc. Philomathique, Philotechnique u. s. w.) zahlreiche Kurse abgehalten.

Die écoles primaires supérieures, die jetzt nach einem Plane vom Jahre 1893 reorganisiert sind, enthalten neben der technischen Abteilung eine zweijährige section commerciale, der ein allgemeiner Kurs von einem Jahre vorangeht. Die Zahl der wöchentlichen Stunden ist 30. Solcher Anstalten zählt das Annuaire außerhalb Paris 194 (außerdem 82 für Mädchen) auf, für Paris 5. Die meisten der etwa 15000 Schüler gehen zum Handel und zur Industrie über. Die Schulen selbst entsprechen den niederen kaufmännischen Fachschulen, die sich an die Volksschule anschließen.

Neben den écoles pratiques d'industrie giebt es, da die Grenze nicht allzu scharf gezogen werden kann, 9 écoles pratiques d'industrie et du commerce in Agen, Béziers, Fourmies (Nord), Grenoble, Limoges, Le Mans, Nîmes, Reims, Romans (Drôme) (außerdem 3 für Mädchen in Le Havre, Nantes, Saint Étienne) und eine besondere École de commerce in Boulogne-sur-Mer. Der Unterricht in diesen Anstalten ist umsonst, sie nehmen keine Schüler unter 12—13 Jahren auf (die erstgenannten werden geprüft). Bei allzu großem Zudrang geschieht die Zulassung auf Grund eines concours. Der ausführliche Lehrplan teilt sich in einen fachlichen und einen allgemeinbildenden Teil. Hier können nur die Stundenzahlen angegeben werden.

I. Enseignement commercial.

	Wöchentliche Stundenzahl		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Commerce, comptabilité et tenue de livres	6	6	6
Langue étrangère	6	6	6
Arithmétique et algèbre	3	3	3
Géographie	1½	3	3
Écriture et calligraphie	3	1½	1½
Chimie et marchandises	1½	3	3
Législation	—	—	3
Économie commerciale	—	—	1½
	21	22½	27

II. Enseignement général.

Langue française	$4^1/_2$	3	3
Dessin	$1^1/_2$	$1^1/_2$	$1^1/_2$
Histoire	$1^1/_2$	$1^1/_2$	—
Histoire naturelle et hygiène	—	$1^1/_2$	—
Géometrie	—	$1^1/_2$	$1^1/_2$
Notions de physique	$1^1/_2$	—	—
	9	9	6
Études	9	9	9
Totaux généraux	39	$40^1/_2$	42

(Für Mädchen ist die Gesamtzahl auf 33, 36, 39 Stunden herabgesetzt.)

In Paris gehören hierher die École commerciale de Paris (Avenue Trudaine) und die École pratique de commerce de Paris (Rue de Rivoli). Die erstere, durch die Handelskammer in Paris gegründet, hat eine Vorschule für Kinder von 7—12 Jahren und einen Normalkurs von 4 Jahren. Sie nimmt nur auswärtige Schüler auf, deren sie 500 zählt. Von diesen sind zahlreiche Stipendiaten bezw. Inhaber von Freistellen. Über den Lehrplan des Normalkurses vergleiche man das Annuaire, S. 900. Die durch die Reifeprüfung gegangenen Schüler sind bei Bank- und Handelshäusern sehr gesucht. Die letztere Anstalt entspricht etwa den „business colleges" der Vereinigten Staaten Nordamerikas, sie wurde im Jahre 1850 von Pigier gegründet. Die Schüler sollen in kürzester Frist für die Praxis brauchbar werden. Das allzu Theoretische ist daher verbannt, die Schule ist gewissermaßen das Muster eines Geschäftshauses mit Magazinen, Kontors, verschiedenen Abteilungsbureaus u. s. w., die Schüler selbst werden dort wie Lehrlinge und Angestellte so behandelt und beschäftigt, wie es in Kauf- und Bankhäusern und Verwaltungsinstituten geschieht. „Toutes les leçons sont particulières. L'enseignement étant individuel, les inscriptions sont reçues à toute époque de l'année." Die Dauer der Studien hängt von dem Fortschreiten des Schülers ab. Die Anstalt ist die einzige ihrer Art in Frankreich. Den aufeinander folgenden Klassen entsprechen 5 Grade der Ausbildung (degrés). Die Unterrichtsfächer sind: Pratique des affaires, Écriture expédiée, Calcul rapide, Correspondance, Dactylographie, Sténographie, Commerce, Négoce, Industrie, Banque, Finance, Bourse, Géographie, Tenue de livres, Comptabilité, Arithmétique, Législation, Télégraphie, alle möglichen modernen Sprachen. Im Jahre 1897 zählte die Anstalt 693 Schüler.

Zu den niederen Fachschulen wird im Annuaire noch gezählt die weithin bekannte École pratique Lyonnais de Commerce et de comptabilité und die dortige École de Commerce pour jeunes filles. Über beide berichtet die genannte Quelle S. 903 u. 904.

Die höheren kaufmännischen Fachschulen Frankreichs sind bekannt unter dem Namen Écoles supérieures de Commerce, reconnues par l'état.

Die staatliche Anerkennung hat militärische Berechtigungen im Gefolge (loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement de l'armée). Die Schüler müssen mindestens 16 Jahre alt sein und werden auf Grund eines Konkurses aufgenommen. Im Jahre 1897 z. B. meldeten sich 1061 Schüler an, 984 wurden zur Eintrittsprüfung zugelassen, aber nur 619 gelangten zur Aufnahme und 327 wurden in demselben Jahre diplomiert.[1] Nach echt französischer Sitte wird bei jeder Anstalt dieser Art der beste der zur Aufnahme gelangenden Schüler in einem Tableau d'Honneur öffentlich bekannt gemacht (vgl. Annuaire, S. 670—671). Solcher Schulen giebt es 11: 1. École des hautes études commerciales, Paris, 2. École supérieure de commerce de Paris,[2] 3. Institut commercial de Paris, 4. École supérieure de commerce de Bordeaux, 5. École supérieure de commerce du Havre, 6. de Lille, 7. de Lyon, 8. de Marseille, 9. de Montpellier, 10. de Nancy, 11. de Rouen. Die Studiendauer für den Normalkurs beträgt 2 Jahre, an allen diesen Schulen (Montpellier ausgenommen) giebt es aber einen einjährigen Vorkursus. Die Schüler sind bei der größeren Hälfte der Anstalten Interne, Halbpensionäre und Externe. Bei der erstgenannten Schule ist der Betrag der Jahrespensionsgelder 2800 Franken, bei den Halbpensionären 1300 Franken, während die Externen 1000 Franken zu zahlen haben.

Der Vorbereitungskurs ist nur wenig billiger. Die Lehrpläne erhält man in jeder französischen Buchhandlung. Nach diesen werden die Schüler zur Erlernung von mindestens zwei fremden Sprachen angehalten, können aber andere nach Auswahl betreiben, z. B. bei der erstgenannten Schule obligatorisch: 1. Deutsch oder Englisch, 2. Englisch oder Deutsch oder Spanisch oder Italienisch. Die Lehrfächer dieser Anstalt sind:

	1re année	2e année
1. Commerce et comptabilité	120	120
2. Première langue étrangère	165	165
3. Seconde langue étrangère	100	100
4. Mathématiques	50	25
5. Études des marchandises	60	40
6. Essais et analyses	12	13
7. Géographie économique	40	45
8. Histoire du commerce	—	20
9. Éléments de droit public et de droit civil français	25	—
10. Législation commerciale, maritime et industrielle	35	50
11. Législations commerciales étrangères	—	20
12. Économie politique	30	—

[1] Dabei sind nur geborene Franzosen berücksichtigt. Ausländer scheinen kein Diplom zu erhalten.

[2] Vgl. A. Renouard, Histoire de l'École supérieure de Commerce de Paris (1890 bis 1898). Publiée a l'occasion de l'inauguration de son nouvel Hôtel, avenue de la République. 2. Édition. Paris 1899. Außerdem: Special Reports on Educational Subjects des englischen Education Department Bd. III. Sadlers Bericht über Higher Commercial Education at Antwerp, Leipzig, Paris and Havre. S. 554—626.

	1re année	2e année
13. Législation budgétaire et douanière	—	25
14. Législation ouvrière	—	10
15. Étude des transports	—	16
16. Outillage commercial	—	20
17. Calligraphie	20	15

Die beigeschriebenen Zahlen bedeuten die jährliche Zahl der Kurse (Vorlesungen zu 1 Stunde 20 Minuten) für jedes Fach. In jedem Fache finden in jedem Jahre mehrere Prüfungen statt, in den beiden Jahren zusammengenommen z. B. für die erstgenannten Fächer 29, 26, 24, 22, 18 u. s. w., im ganzen 188. Die erreichten Points werden bei der Schlußzensur berücksichtigt. Näheres findet man über diese und die übrigen Anstalten im Annuaire S. 907—926.

Unter die höheren Handelsschulen ist trotz ihrer besonderen Organisation wohl auch zu rechnen die École coloniale zu Paris (Avenue de l'Observatoire). Sie zerfällt in zwei Abteilungen: die für aus den Kolonien stammende Schüler und die für französische Schüler bestimmte. Auch nach den Fächern zerfällt die Anstalt in verschiedene Abteilungen: 1. Sections administratives, 2. Section commerciale, 3. Division préparatoire.

Die erste dieser Abteilungen umfaßt folgende Fächer: Commissariat colonial, Carrières indo-chinoises, Carrières africaines, Administration pénitentiaire.

Hier kommt besonders die kaufmännische Abteilung in Betracht. Diese giebt nicht etwa das, was eine kaufmännische Lehranstalt bietet, sondern nur eine Ergänzung des dortigen Unterrichts für Kolonialzwecke. Die in irgend eine Kolonie gehenden jungen Kaufleute sollen mit entsprechenden Kenntnissen über Land und Leute, über die Verwaltung und den Verkehr, und über die Landessprache dort eintreten. Die Kurse nehmen 8 Monate in Anspruch. Jeder Schüler wird in die seiner besonderen Absicht entsprechenden Kurse geschickt.

Daß man in so kurzer Zeit das Arabische oder Anamitische nicht hinreichend erlernen kann, ist klar. Man erlernt nur die ersten Elemente und das Wichtigste aus der Umgangssprache. Das Studium wird erleichtert durch Wiederholungsstunden, die von eingeborenen Hilfslehrern (aus der Kolonie) gegeben werden. Auch in den übrigen Lehrgegenständen hat man nur die Absicht, dem auswandernden Kaufmann den Eintritt in das Land nach Möglichkeit zu erleichtern.

Die Schüler müssen Franzosen sein, deren Alter zwischen 17 und 30 Jahren liegt. Die Liste der zugelassenen Kandidaten wird im Ministerium festgestellt. Der Lehrplan umfaßt folgende obligatorische Fächer:

1. Exposé de la situation et du régime économique des diverses colonies françaises.
2. Hygiène coloniale et notions de médecine pratique.
3. Productions coloniales.

4. Deux cours désignés par eux, à leur entrée, parmi ceux des sections indo-chinoise ou africaine.
5. Un cours soit de langue anglaise, soit de langue allemande, soit de langue espagnole.
6. Un cours soit de langue annamite, soit de langue arabe, soit de langue malgache.

Außerdem kann der Schüler anderweitigen Kursen freiwillig beiwohnen.

Die Organisation dieser Abteilung wurde 1893 versuchsweise, 1896 definitiv vom Ministerium festgestellt. Näheres sehe man im Annuaire nach.

Das im Erscheinen begriffene Reallexikon von Dr. Clemens Klöpper giebt schon in der fertiggestellten ersten Hälfte mehrere Artikel über französisches Handelsschulwesen, so z. B. Commerce (3. Écoles de commerce, 4. Enseignement de commerce de Paris), Adultes (Fortbildungsschüler S. 84—87), École coloniale etc. Das vollständige Werk wird voraussichtlich noch weiteres bieten. Bezüglich des Schulwesens scheint Buibert auch hier die Hauptquelle zu sein. —

Entspricht im Handelsschulwesen Frankreichs die Wirklichkeit auch nur im wesentlichen den Organisationsvorschriften des Staates, so darf man es in vielerlei Hinsicht als mustergültig betrachten.

4. England.

Es ist überraschend, zu sehen, daß der größte Handelsstaat der Welt vor 1888 sozusagen gar nichts von Handelsschulen besaß, daß er infolgedessen die Kontorstellen für den Geschäftsverkehr mit dem Auslande dem größeren Teile nach mit — Deutschen besetzen mußte. Erst die Londoner Handelskammer hatte zur genannten Zeit den Staat auf diesen Übelstand aufmerksam gemacht und dieser setzte einen Regierungsausschuß zum Studium der Frage ein, dem natürlich eine Reihe hochbedeutender Männer angehörte (der Lord Mayor, der Prof. Huxley ꝛc.). Im Jahre 1890 war man so weit gelangt, daß einige hundert von den Großfirmen Londons sich dahin vereinigten, bei der Besetzung solcher Stellen junge Kaufleute zu bevorzugen, die sich gewissen Prüfungen unterzogen hatten, die von der Handelskammer auf Grund der Vorschläge jenes Ausschusses eingerichtet worden waren. Nach Klöpper handelt es sich um zwei Arten von Prüfungen, eine niedere und eine höhere: 1. Junior Scheme, 2. Senior Commercial Course. Die erstere erstreckt sich obligatorisch auf Englisch, Handelsgeschichte, Mathematik, Buchführung, eine neuere Sprache, Zeichnen, wahlfrei auf weitere Sprachen und Naturlehre. Die andere hat zwei obligatorische Sprachen und fügt Handelsgeographie und Staatsökonomie dem obligatorischen Teile bei und erstreckt sich wahlfrei auch auf Latein (!), Handelsrecht u. dgl. Diese Prüfungen dauern bis zur Jetztzeit fort und liefern jährlich etwa hundert Kandidaten an die Geschäftswelt Londons, was allerdings nicht viel ist. Klöpper erklärt dies damit, daß jetzt fast sämtliche technischen Schulen

und die Abendfortbildungsschulen kaufmännische Kurse eingerichtet haben, daß außerdem auch die höheren Unterrichtsanstalten mehr Wert als früher auf fremdsprachliche Ausbildung legen. Die Handelskammer selbst hat für die kaufmännischen Kurse Lehrpläne vorgeschlagen, die man als Vorbereitungskurse auf jene Prüfungen bezeichnen kann. Sie hat für solche Kurse der London School of Economics and Political Science die Räume der Handelskammer zur Verfügung gestellt. Dort unterrichten auch Lehrer höherer Schulen und sogar Universitätsprofessoren.

Insbesondere handelt es sich um Handelsgeographie, Handelsrecht und Bankwesen. Während hier die Heranbildung von Geschäftsbeamten beabsichtigt wird, suchen andere Kurse mehr dem Stande derer, die sich mit An- und Verkauf von Waren beschäftigen, zu dienen. Letzteres geschieht z. B. in den Kursen der Central Foundation School. Dem Bedürfnis der Bankgeschäfte dienen die Prüfungen des Institute of Bankers, dem des Standes der Bücherrevisoren des Institute of Chartered Accounts.

Auch die Universitäten Oxford und Cambridge hatten auf die Anregungen des Regierungsausschusses hin seit 1888 eine Examination for Commercial Certificates eingerichtet, jedoch ist diese Einrichtung wahrscheinlich aus Gründen zu geringer Beteiligung 1895 wieder eingegangen.

Dagegen haben im übrigen England die Evening Continuation Schools (Fortbildungsschulen) und die Higher Grade Schools (gehobene Volksschulen) in den letzten Jahren größere Verbreitung gefunden und dienen der kaufmännischen Fortbildung in ihrer Weise.

Das kaufmännische Schulwesen Englands befindet sich, wie das technische, noch in den ersten Anfängen der Entwickelung. Daß ein solcher Staat in solcher Weise zurückgeblieben ist, kann nur daraus erklärt werden, daß der Engländer die theoretische Fachbildung grundsätzlich unterschätzt, die Allgemeinbildung aber überschätzt. Daß auch der entgegengesetzte Standpunkt Schaden bringen kann, ist selbstverständlich. Der richtige mittlere Standpunkt kann nur auf Grund langjähriger Beobachtungen herausgefunden werden.

Zimmermanns Statistik führt 89 Handelsschulen (für Großbritannien und Irland) auf, jedoch handelt es sich fast nur um Fach- und Fortbildungsschulen für Techniker. Eigentlich kaufmännische Fortbildungsschulen sind wohl nur die folgenden: 1. Bristol, Merchant Venturers Technicale College; 2. Liverpool, Commercial School (drei Anstalten); 3. London, Commercial School; 4. London, Merchant Taylor's School, gegründet 1561; 5. London, Commercial Travellers School.[1] Also auch hier handelt es sich bei Zimmermann um eine wertlose Zusammenstellung bloßer Namen, die zu ganz falschen Vorstellungen über die Entwickelung des kaufmännischen Schulwesens in England führt. Als höhere Handelsschulen führt er

[1] Nach Ziegers Darstellung in Reins Handbuch kann man im ganzen sieben Londoner Anstalten als niedere bezw. höhere Handelsschulen betrachten.

auf die oben genannte School of Economics and Political Science und die Londoner École supérieure Commerciale, eine Zweigschule der belgischen Wanderschule von La Louvière.

Hinsichtlich der Litteratur sei wieder auf die sorgfältige Zusammenstellung von Zieger verwiesen. Hier sei nur folgendes genannt:

Sadler, Technical, Commercial, and Industrial Education in Great Britain and Ireland. 1895. (Bordeaux Conference 1896.) — Findley, A brief historical report of Commercial Education in England between 1887—91. (The Sheffield Chamber of Commerce.) — Reports on commercial education presented to the Associated Chambers of commerce. London, Isbister & Comp. 1887. (Jedenfalls die Eingabe, durch welche die englische Regierung zur Einsetzung des besprochenen Ausschusses veranlaßt wurde.) — Blackie, Commercial Education. An Address delivered, by request, to the members of the Glasgow Local Association of the Educational Institute of Scotland. Glasgow, Blackie & Son. 1888. 52 Seiten. — Report on discussion on Government Aid to Commercial Education. Supplement to Chamber of Commerce Journal, Sept. 1897. London, Gilbert & Rivington. — Papers and discussions on Commercial Education at the International Congress on Technical Education, London 1897. (Journal of the Society of Arts. 30. Juli und 6. August 1897.) — The London Technical Education Gazette (King, 9 Bridge-street, Westminster), May 1898, for report of Antwerp Congress on Commercial Education. — Report of the Conference on Commercial Education held at the Guildhall, London, under the auspices of London Chamber of Commerce, July 1898. Londonwall, Waeterlow & Son. — Report of the special Sub-Committee on Commercial Education (adopted by the Technical Education Board, 22. February 1899). London, County Council. London 1899. 83 Seiten. — Thomas Snape-Lancashire, L'Education Commerciale, Nationale et Internationale. London 1899. — Auch in den Special Reports on Educational Subjects des Education Department (3 Bände) findet man manche Bemerkungen über das kaufmännische Element im Schulwesen, dabei auch interessante Vergleiche zwischen englischen und ausländischen Einrichtungen, litterarische Hinweise u. s. w. Vgl. z. B. (Bd. III) Sadlers Bericht über Higher Commercial Education at Antwerp, Leipzig, Paris and Havre), insbesondere den Rückblick im Abschnitt VII, wo auch Samuelson, Magnus, Webb und andere sich über die Frage der Handelsfachschule äußern. Tabellen und Lehrpläne sind beigefügt. — Besonderer Hinweisung sind würdig: Pyfferoen, Rapport sur l'Enseignement professionnel en Angleterre. Bruxelles 1896. Mit reichhaltigen Quellenangaben. — Buisson, L'Education des adultes en Angleterre. Paris, Hachette, 1896. — Die Veröffentlichungen der National Association for the Promotion of Technical and Secondary Education.

5. Andere Staaten.

Belgien nimmt, wie schon aus der beiläufig angegebenen Litteratur zu schließen ist, eine hervorragende Stellung ein. In der That giebt Zimmermann nicht weniger als 192 niedere und 45 höhere Anstalten an, unter die allerdings auch zahlreiche technische und nautische Schulen gehören. Wie in Frankreich, so haben auch hier religiöse Gesellschaften zahlreiche Schulen solcher Art gegründet, teils selbständige Fachschulen und Fortbildungsschulen, teils Handelsabteilungen an Mittelschulen. Aber auch der Staat und die Städte haben das Ihrige gethan.

Fleischner, Jourdan und Dumont (Etudes sur les écoles de commerce), Léautey, Minot, James, Baudouin in dem Rapport sur l'état actuel de l'enséignement spécial etc. en Belgique, en Allemagne et Suisse gehen bei ihren schon genannten vergleichenden Studien ausführlich auf Belgien ein. — Man vgl. auch W. Layton, Commercial Education in Belgium, a paper read befor the foreign and colonial section of the Society of Arts, London, May 21, 1895, Antwerp (reprinted from the Journal of the Society of Arts, June 1895), 16 Seiten; ferner Report on Higher Commercial Education in Belgium in den Diplomatic and Consular Reports, Misc. Series Nr. 477, London 1898.

Antwerpen, Brüssel, Lüttich und Verviers stehen bezüglich der Anzahl der Schulen in erster Linie. Genannt seien folgende Schulen:

Antwerpen, Institut supérieure de commerce; Antwerpen, Arlon, Bruges, Lüttich, Tournay und 35 andere Städte, Handelsabteilungen an den Kgl. Athenäen und Gymnasien; La Louvière, École supérieure commerciale et consulaire, katholische Wanderschule, die z. B. auch in Manage, Godesberg und London nicht ohne Reklame unterrichtet; Löwen, École des sciences commerciales et consulaires; Lüttich, École des hautes études commerciales et consulaires.

Holland tritt gegen Belgien geradezu in den Hintergrund. Litterarisch ist auch bei Zieger nichts Bemerkenswertes zu finden. Zimmermann nennt nur 11 Anstalten in Amsterdam, Enschede, Gravenshage, Haag, Haarlem, Utrecht. Vgl. Hülsmann: Geschiedenis der Openbare Handelsschool te Amsterdam. Gedurende de eerste 30 jaren van haar bestaan. Amsterdam 1899.

Mehr bietet die Schweiz mit ihrer kantonalen Selbständigkeit.

Vgl. Lasche, Über das kaufmännische Bildungswesen der Schweiz, Bern bei Stämpfli u. Comp., 1889, 42 Seiten; ferner die vom Eidgenössischen Handelsdepartement und den Direktoren der kaufmännischen Schulen für die schweizerische Landesausstellung von 1896 bearbeitete Schrift über die Handelsschulen und den kaufmännischen Fortbildungsunterricht in der Schweiz, die in demselben Verlage erschien. Vorschläge über höheren kaufmännischen Unterricht macht Gomberg, L'enseigement supérieure du commerce, Genève 1898, 27 Seiten. Sonderabdruck aus dem Bulletin de l'Institut national Genevois, Bd. 35.

Zimmermann zählt für dieses Land 22 niedere und 7 höhere Handelsschulen auf. Die letzteren befinden sich in Basel, Bellinzona, Freiburg, St. Gallen, Neuenburg und Zürich und nehmen teilweise Hochschulcharakter für sich in Anspruch, ohne dazu berechtigt zu sein.

Im Jahre 1895 wurden in der Schweiz seitens des Bundes den einzelnen Kantonen unter der Voraussetzung, selbst thatkräftig zu arbeiten, zur Förderung des kaufmännischen Bildungswesens 120000 Franken zugewendet. Zur Ergänzung der obigen Mitteilungen sei beigefügt, daß zur Unterstützung des gewerblichen und industriellen Bildungswesens 642000 Franken, zur Förderung des landwirtschaftlichen 195000 Franken bewilligt wurden. Die größten Summen flossen nach den Kantonen Zürich und Bern mit etwa 160000 bezw. 140000 Franken, während nach Uri nur 390 Franken gelangten, nach Appenzell-

Inner-Rhoden gar nichts. Die jährlichen Bundesbeiträge sind seitdem von 957000 Franken ab stetig gewachsen und übersteigen jetzt die Summe von einer Million Franken ganz erheblich. Fast ebensoviel giebt der Bund an Zuschuß für die hervorragend ausgestattete Technische Hochschule in Zürich.

Italien ist geschichtlich als die Wiege des Handelsschulwesens zu betrachten. Namentlich nach Venedig wurden die Söhne deutscher Handelsherren des Mittelalters geschickt, um in Geschäften und Privatschulen ihre kaufmännische Durchbildung zu erhalten. Auch Mailand und Genua spielten eine entsprechende Rolle. Die italienischen Fachausdrücke legen darüber Zeugnis ab. Aus der neueren Litteratur sei nach Zieger nur folgendes genannt:

Notizie e documenti sulle scuole superiori commerciali di Venezia, Parigi ed Anversa. Roma 1880. — La regia Scuola superiore di commercio in Venezia. Notizie e documenti presentati dal Consiglio direttivo della Scuola alla Esposione nationale di Palermo. Venezia 1891. 194 Seiten, Fol. — A. Pascalato, Dell' insegnamento commerciale e della Scuola superiore di Venezia, Jahresbericht 1897/98, Venedig 1897, 40 Seiten, nebst Ordinamento della Scuola (Statuta, Reglamento et Decreti organici). — Roncali, Cenni storico-statistici dalla fondazione della R. Scuola Superiore di Applicazione agli Studi Commerciali in Genova (1884) fino ad oggi. 15 Seiten. Jahresbericht 1889. — Roncali, L'istruzione commerciale in Italia e particolarmente le Scuole Superiori di Commercio. Considerazione. Genova 1899. 55 Seiten. — La Nuova Scuola Superiore di Commercio in Milano e l'insegnamento superiore commerciale in Italia. Publicato nella Rivista di Amministrazione e Contabilitę. Decembre 1898. — Pantaleoni, Relazione sui servici della R. Scuola Superiore di Commercio in Bari, presentata dal Direttore al Presidente del Consiglio Direttivo. Bari 1888. — Auch Fleischner in seinen vergleichenden Studien und andere der schon genannten Schriften über die Handelsschulen Europas gehen ausführlicher auf Italien ein.

Zimmermann giebt, da er wiederum nicht nur Fortbildungsschulen und Handelsschulen, sondern auch technische und kaufmännische Lehranstalten durcheinander mischt, 676 niedere, bezw. mittlere kaufmännische Schulen an, denen von höheren nur die vier zu Venedig, Mailand, Genua und Bari gegründeten gegenüber stehen. Daß die aus der genannten großen Zahl zu vermutende Blüte eine nur scheinbare ist, dürfte selbstverständlich sein. Über die Scuole tecniche mit vorwiegend kaufmännischer Färbung vergleiche man das beim technischen Fachschulwesen über Italien gesagte.

Rußland. Grigoriev: Notice sur l'enseignement commercial en Russie. Aperçu historique et état actuel. 49 S. St. Petersburg 1899. Imprimerie du ministère des finances. Auszug daraus in: Handelsakademie, kaufmännische Wochenschrift II, Heft 40. Der Abschnitt: „Volksbildung in Rußland am Ende des XIX. Jahrhunderts". Herausgegeben vom Departement des Handels und der Manufakturen im Finanzministerium, 1900.

In Rußland gehen die entsprechenden Bestrebungen bis auf 1772 zurück, wo P. A. Demidow in Moskau mit einer Stiftung von 205000 Rubeln den An-

stoß zur Gründung einer Handelsschule gab, die allerdings erst 1783 in den Oberklassen Fachschulcharakter annahm. Sie wurde 1799 nach St. Petersburg verlegt und in Moskau 1804 eine zweite gegründet; beide stehen unter dem „Ressort der Anstalten der Kaiserin Maria". Erst 1861 folgte die „Kommerzschule" in Odessa, 1880 die von der sog. Börsenkaufmannschaft in St. Petersburg, 1885 die von derselben Korporation in Moskau errichtete (jene Peter-, diese Alexanderschule genannt), 1888 die der Kaufmannschaft in Charkow.

Seit 1894 ist die große Masse der Anstalten dem Finanzministerium unterstellt. Dank seiner unermüdlichen Fürsorge zählt es jetzt im ganzen 56 mit 10930 Schülern. Nach dem Gesetze vom 15. April 1896 giebt es vier Typen: a) Kommerzschulen (zusammen 19 mit 6013 Schülern), mit entweder sieben oder nur den drei obersten Klassen, die unteren meist allgemein, die oberen zwei Fachklassen; sie gehören zu den „Mittelschulen". b) Handelsschulen (16 mit 2284 Schülern), mit einer oder drei Klassen. c) Handelsklassen (9 mit 1746 Schülern); sie haben zweijährigen Lehrgang, können auch abends gehalten und von Erwachsenen besucht werden. d) Handelskurse (12 mit 707 Schülern), an denen auch Frauen teilnehmen können. An das Diplom der Kommerz- und Handelsschulen sind staatliche Rechte geknüpft: Das erstere giebt das Recht eines persönlichen Ehrenbürgers, bei ausgezeichneten Leistungen den Titel: Kandidat der Kommerzwissenschaft. Wer das Diplom einer Handelsschule besitzt, kann nach zehnjährigem Dienst in einem Handlungshause, wenn ihn der Prinzipal empfiehlt, jenes Recht erhalten. — Das Ministerium bereitete 1899 die Gründung von weiteren 9 Kommerz- und 7 Handelsschulen, sowie von einer Handelsklasse und 8 Kursen vor. Die Verteilung der Schulen auf das Reich ist ungleich; während es im Weichselgebiet 5, in Odessa und St. Petersburg 4, in Moskau 3, in Kijew 2 giebt, existiert nur eine einzige in Riga, Charkow und Tiflis; in Zentralrußland sind neben der in Koslow (mit 308 Schülern) erst neuerdings noch 2, in Nischni-Nowgorod und Saratow, errichtet worden. Der meist von Korporationen und Privaten bestrittene Gesamtaufwand beträgt 1300000 Rubel; im Durchschnitt kostet eine siebenklassige Kommerzschule (Minimalzahl der Schüler 48) 35000 Rubel, die größten (Maximalzahl 695) über 100000 Rubel, eine Handelsschule (Minimalzahl 27, Maximalzahl 967) etwa 10000 Rubel; die Unterhaltskosten der Handelsklassen und -Kurse sind von der Anzahl der Hörer abhängig (bei jenen sind die äußersten Zahlen 18 und 1504, bei diesen 13 und 185) und bewegen sich zwischen 300 und 15000 Rubeln.

Dem Unterrichtsministerium unterstehen an 25 staatlichen und 4 staatlich berechtigten, sowie 3 privaten Realschulen zweiklassige Handelsabteilungen. Kurse für Frauen bestehen auch bei der Demidowschen Versorgungsanstalt.

Geschichte des Taubstummenbildungswesens.

Litteratur. Außer den im Text angegebenen Quellen sind zu nennen: J. W. H. Ziegenbein, Historisch-pädagogische Blicke auf den Taubstummenunterricht und die Taubstummeninstitute. Braunschweig 1823. — Schwarz, Freimütige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen u. s. w. Heidelberg und Speier 1823—29. — L. Beckedorff, Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens. III, 2, 1826. — E. Schmalz, Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummenanstalten und des Taubstummenunterrichts, 1830. — Derselbe, Über die Taubstummen und ihre Bildung in ärztlicher u. s. w. Hinsicht, 1838. — Haug, Ausführliche Nachrichten über zwanzig der vorzüglichsten Taubstummen- und Blindenanstalten Deutschlands, 1845. — F. Berthier, Charles Michel de l'Epée, Paris 1853. — Stötzner, Samuel Heinicke, Leipzig 1870. — Zentralblatt für Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1884. — Walther, Handbuch der Taubstummenbildung, Berlin 1895. — Bezold, Hörvermögen der Taubstummen, Wiesbaden 1896. — Merle u. a., Das Blinden-, Idioten- und Taubstummenbildungswesen, London 1887. — E. Michel, Die Gebärdensprache dargestellt als Übungen in Verbindung mit der Wortsprache, Köln 1886. — Matthias, Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland u. s. w., Friedberg 1854—80. — Vatter, Organ der Taubstummenanstalten in Deutschland u. s. w., Frankfurt (Fortsetzung des Organs von Matthias für die Taubstummenbildung). — Reuschert, Deutscher Taubstummenkalender seit 1887. — K. Schneider in K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens. 2. Aufl., IX, S. 358—391 (1887). — Die Litteratur bis 1842 geben in größter Vollständigkeit C. und R. T. Guyot in Liste littéraire philosophe ou Catalogue d'étude de ce qui a été publié jusqu'à nos jours sur les Sourds-Muets; sur l'oreille, l'ouïe, la voix, la langage, la mimique, les aveugles etc. etc. Gröningen 1842. 496 und 63 S.; die französische neuere A. Bélanger, Enseignement des S.-M. Bibliographie, Paris 1889, 88 S.

Von der Not der Verhältnisse gedrängt, hat man in früheren Zeiten mehrfach Blinden- und Taubstummenanstalten vereinigt. Es bestehen solche Anstalten wohl noch, aber neugegründet werden sie kaum mehr. Obgleich nun sofort in die Augen fällt, daß, abgesehen von der rein formellen Ähnlichkeit der Blinden und Taubstummen — nämlich der Viersinnigkeit —, diese beiden Unglücklichen gar nichts Gemeinsames haben, was besondere Veranlassung gäbe, sie zusammen zu behandeln, so haben doch warme Verehrer des einmal Bestehenden die Zweckmäßigkeit eines gemeinsamen Blinden- und Taubstummenunterrichts behauptet.

Ihre Gründe dafür sind der Rede nicht wert, da ja die Gebrechen beider Vertreter der Viersinnigkeit so verschiedenartig sind, daß gerade der bei dem einen fehlende Sinn wechselseitig bei dem anderen als wertvolles Surrogat verwendet werden muß. Mehr Berechtigung hat die Anschauung, Blinde und Taubstumme können zu erziehlichen Zwecken vorteilhaft in einer Anstalt vereinigt werden. Der geistig regsamere Blinde lerne den in den rein geistigen Funktionen unbeholfeneren Taubstummen vertragen, schätzen und geistig wie gemütlich anregen; der für die Außenwelt aufgeschlossenere Taubstumme könne sich gewöhnen, dem Blinden dienend zur Hand zu gehen. Auf solche erziehliche Vorteile wird man in Anstalten achten, in welchen nun einmal Blinde und Taubstumme vereinigt sind; aber niemand wird um derselben willen die Vereinigung wünschen, wo sie noch nicht besteht; denn der Hemmnisse, welche aus der Doppelarbeit sich ergeben, sind ungleich mehr und die Behandlung sowohl der Blinden als der Taubstummen erfordert so sehr das konzentrierte Interesse ihrer Bildner, daß ein Zusammenbehandeln beider die Kräfte des Lehr- und Erziehungspersonals überfordert und seine Leistungen beeinträchtigt.

Aber wen nennt man taubstumm? Denjenigen, welcher Gehör- und Sprachlosigkeit in sich vereinigt und zwar die letztere gewöhnlich als eine Folge der ersteren. Das spricht schon Aristoteles aus, Tiergesch. IV, 9: ὅσοι κωφοὶ γίνονται ἐκ γενετῆς, πάντες καὶ ἐνεοὶ γίνονται. Etwas modifizierend stellt K. Schneider fest, daß Kinder, welche das Gehör verlieren, ehe sie geläufig sprechen gelernt haben, stumm werden, ja in der Gefahr stehen, ihre Sprechorgane ruhen zu lassen, falls sie das Gehör verlieren, auch nachdem sie dieselben zuvor völlig beherrscht hatten — vorausgesetzt nämlich, daß sie nicht rechtzeitig zum Sprechen weiter systematisch angeregt werden.

Übrigens unterscheidet die Wissenschaft zwischen erworbener und angeborener Taubheit und ist auf Grund der Statistik der Ansicht, daß die letztere, wenn auch nicht wesentlich, vorwiege.

Der unheilvolle Einfluß von Verwandtenehen scheint bei der Taubheit festzustehen. Dr. Brudin erhärtete der Pariser Akademie gegenüber 1863, daß bei Katholiken Taubstummheit seltener sei, als in den Volkskreisen, bei welchen kirchliche Ordnungen die Verheiratung Blutsverwandter weniger erschweren. In Nordamerika fand man aus ähnlichen Gründen 2,3 Taubstumme auf 10000 Weiße, 212 auf ebensoviele Schwarze. Merkwürdig bleibt dabei, daß Ehen von Taubstummen untereinander nur selten zu taubstummen Kindern führen.

Bezüglich der erworbenen Taubstummheit lehrt die Erfahrung, daß insbesondere die exanthematischen Kinderkrankheiten (Masern, rote Flecken, Scharlach), zumal im Stadium der Nachkrankheiten, außerdem Nervenfieber, Gehirnentzündung, Zahnkrankheiten, Skrophulose und Genickstarre leicht solche dauernde Störungen bringen. Die ärztliche Wissenschaft glaubt aber ferner Grund zu haben zur Annahme endemischer Ursachen der Taubstummheit in einzelnen Gegenden und geographischen

Lagen; die Neigung zur Taubstummheit ginge hier parallel mit kretinischen Anlagen. Lachmann setzt das Verhältnis der Taubstummen zu der Gesamtbevölkerung in den Alpen auf 1:561, im Mittelgebirge auf 1:1465, in den Ebenen auf 1:1500. Auch erweist die Statistik, daß das Verhältnis der männlichen Taubstummen zu den weiblichen 4:3 sei. Am sichersten ergiebt sich das besonders häufige Vorhandensein der Taubstummen in den untersten Klassen der Bevölkerung; sie sind also mit eine üble Frucht der Not und der Verwahrlosung.

Die Hoffnung, thatsächliche Taubheit heilen zu können, ist von der nüchternen ärztlichen Kunst und Wissenschaft längst aufgegeben worden. Auch das Zeitalter der Elektrizität mit seinen Apparaten zum Hören durch den Mund hat die versprochene Hilfe nicht gebracht. Nur gewinnsüchtige Geheimmittelkrämer spekulieren hierin noch auf die Leichtgläubigkeit der Menge. Den Taubstummen kann nur ein Weg gewiesen werden, ihren Mangel zu heben oder wenigstens zu mindern, nämlich durch Erziehung und Unterricht den Gebrauch der vorhandenen vier Sinne an die Stelle des Gehörs zu setzen und so die Sprechfähigkeit dadurch zu wecken, daß dem Geist das Verlangen, seinen Inhalt mitzuteilen, gegeben, den ruhenden Sprachorganen die Gebrauchsfähigkeit künstlich angeeignet wird.

Die Taubstummenbildung stellt sich demnach der Blindenbildung in der Art, wie sie helfen will, und nicht minder in dem Ziel, das sie anstrebt, würdig zur Seite. Das Sinnensurrogat spielt bei der Bildung die Hauptrolle hier wie dort, wodurch zugleich ein infolge der Taubheit ruhendes Organ, die Sprache, in Bewegung gesetzt wird, und der menschlichen Gesellschaft verlorene Glieder für sich selbst und für jene zu gewinnen, ist ihr Zweck. Auch die Taubstummen sollen treue Kinder ihrer Kirche, nützliche und achtbare Menschen werden, im stande, sich selber zu helfen, der Gemeinde und dem Staate zu dienen.

Es ist schon oft die Frage erörtert worden, wem die Hilfe am nötigsten sei, dem Blinden oder dem Taubstummen? Sie beantwortet sich für den Sachverständigen leicht. Bezüglich des praktischen Lebens, der Bethätigung der Erwerbsfähigkeit steht der Taubstumme dem Blinden weit voran; auch bei mangelhafter allgemeiner Bildung kann der erstere verhältnismäßig leicht etwas Befriedigendes leisten. Der Taubstumme ist deshalb auch viel weniger der Gegenstand des allgemeinen, öffentlichen Mitleids, wie er nicht so leicht der öffentlichen Unterstützung verfällt, als sein blinder Leidensgenosse. Faßt man dagegen die obige Frage vom idealen Standpunkt der Menschenwürde auf, die nicht so sehr in der praktischen Leistungsfähigkeit, als in der geistigen, christlichen Bedeutung der Persönlichkeit besteht, alsdann ist sie dahin zu beantworten, daß ohne kräftige Hilfe dem Taubstummen viel mehr fehlt, als dem Blinden. Die reiche Welt der Gedanken ist dem Blinden trotz seines Gebrechens erschlossen; das Übersinnliche übt sogar einen besonderen Reiz auf ihn aus, während der Taubstumme ohne künstliche Öffnung seines Geistes für die Gedankenwelt stumpf und öd, einem Tier ähnlich bleibt und die Beute seines

niederen Trieblebens zu werden droht. Selbst ein systematisch und gründlich ausgebildeter Taubstummer wird bei vielleicht überraschender Tüchtigkeit in einem praktischen Beruf eine nur arme, die kindliche Stufe kaum überschreitende Geistesbildung besitzen und darin weit zurückbleiben selbst hinter einem Blinden, der wirtschaftlich nie zu voller Selbständigkeit gelangte, aber in Sachen der Erkenntnis auf den Gebieten, welche den Menschen zum Menschen machen, insbesondere in der religiösen Erkenntnis sich völlig auf die Höhe des gebildeten Sehenden erhoben hat.

Angesichts der Thatsache, daß es von jeher Taubstumme gegeben hat, darf es Wunder nehmen, erst in der neueren Zeit von energischen Versuchen, den schädlichen Folgen der Taubheit zu begegnen, zu hören, und dies um so mehr, da Christus, wie den Blinden, in hervorragender Weise auch den Taubstummen sein helfendes Interesse zugewendet hat. Mark. 7 spricht der Heiland sein ἐφφαθά zu einem Taubstummen, und „die dabei waren, bekannten: der Herr hat alles wohl gemacht: die Tauben macht er hören, die Sprachlosen reden!" Der heidnische Geist eines Aristoteles herrschte eben lange, welcher die Taubstummen für jeder Bildung unzugängliche Wesen erklärte, weil er ihnen nur die Stimme, nicht aber die Sprache zuerkannte (a. a. O.). Selbst Augustin, der Kirchenvater, will aus dem Römerbrief (die Äußerungen Pauli über die Bedeutung des Worts für die Vermittelung des christlichen Heils) erkennen, daß die Taubstummheit ein vitium sei, quod ipsam impedit fidem; nam surdus natu literas, quibus lectis fidem concipiat, discere non potest. Auch vom rechtlichen Boden aus wird im Altertum bis tief in die christliche Zeit hinein dem Taubstummen die Bedeutung einer vollen menschlichen Persönlichkeit abgesprochen. Die Justinianische Gesetzgebung z. B. erkennt den von Geburt Taubstummen nicht für ein Individuum an, das rechtskräftig testamentarische Bestimmungen und andere Verfügungen ähnlicher Art treffen könne.

Die ersten Spuren von Taubstummenbildung finden wir in einem Bericht des Beda venerabilis, der von einem etwa 700 lebenden Bischof von Hagustald (Herham) weiß, daß er einem bettelnden Taubstummen die Kunst beibrachte, einige Wörter und Sentenzen vom Mund abzusehen und nachzusprechen. Die Mitwelt hielt dies für ein Wunder des hl. Mannes und erfuhr nichts von den Mitteln, die derselbe zu seinem schönen Zwecke angewendet hat. Ebensowenig erfahren wir mehr als eine Thatsache von Rudolph Agricola aus den Niederlanden, der in seinem Buch „De inventione dialectica" (III, c. 16, vom J. 1483) als Beweis der unglaublichen Kraft des menschlichen Geistes und als ein Wunder, das er gesehen habe, berichtet, ein von Jugend auf Tauber und folglich auch Stummer habe alles, was man geschrieben habe, verstanden und selbst, als ob er sprechen könnte, alle seine Gedanken vollständig niederschreiben können.

Zu diesen Nachrichten aus früherer Zeit gesellt sich noch, was der Mathe-

matiker, Mediziner und Philosoph Hieronymus Cardanus aus Pavia (gest. 1576) über die Bildungsfähigkeit der Taubstummen schreibt (De subtilitate libri XXI, Basel 1553, S. 387): „Wie man ein Gemälde ausführen kann von etwas Gesehenem, so kann man auch seine Gedanken mit den Buchstaben der Schrift malen, und sowie verschiedene Laute, durch die menschliche Stimme ausgedrückt, durch Übereinkunft bestimmte Bedeutung erhalten haben, so kann auch das durch die Schrift Bezeichnete durch Übereinkunft einen ähnlichen Wert haben." „Der Taubstumme soll lesen und schreiben lernen —," wobei Cardanus der Ansicht ist, man solle das geschriebene Wort den Taubstummen in unmittelbarem Anschluß an die Sache geben. Dies ist zu jener Zeit offenbar in einzelnen Fällen geschehen; da uns aber die Mittel dazu verschwiegen werden, sind auch die Äußerungen des Cardanus von keinem praktischen Wert für die Lösung der Frage von der Taubstummenbildung.

Der erste, von dem wir etwas über seine Methode bei der Bildung von Taubstummen erfahren, ist Pedro de Ponce, Benediktiner zu Sahagun im Königreich Leon, später zu Onna (gest. 1584). Dieser Mann,[1] der um seiner Leistungen willen schon der Begründer des Taubstummenunterrichts genannt worden ist, ging offenbar ganz von dem Grundgedanken des Cardanus aus, indem er zuerst im Lesen und Schreiben unterrichtete, wobei er stets mit dem Finger die Gegenstände wies, welche durch die Schrift bezeichnet wurden; dann aber ging er zur Lautsprache über und ließ zu dem Ende die geschriebenen Worte mündlich wiederholen. Pedro selber scheint auch die Gebärdensprache zur Hand genommen zu haben, während er seine Schüler sich nur mündlich aussprechen ließ. Einzelne seiner Schüler, Kinder eines spanischen Granden, sollen auf diesem Wege nicht bloß spanisch lesen und schreiben gelernt haben, sondern auch lateinisch. Auch in Physik, Astronomie und Geschichte, wie im Rechnen seien sie bewandert gewesen.

Neben Pedro de Ponce ist Juan Pablo Bonet zu nennen, der Nachfolger des ersteren in der Erziehungsarbeit an den Kindern des Kronfeldmarschalls de Velasco in Kastilien. Sein Buch: Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar los mutos: „Von der Natur der Buchstaben und der Kunst, Stumme sprechen zu lernen," 1620, ist das erste vorhandene Lehrbuch für den Taubstummenunterricht. Es wurde vermutet, dasselbe stamme inhaltlich eigentlich von Pedro de Ponce; ohne dies beweisen zu können, sollte man Bonet sein Verdienst nicht rauben, welches noch groß genug ist, auch wenn billigerweise angenommen wird, daß er in den Fußstapfen seines Vorarbeiters ging. Bonet ist sich nämlich schon ganz klar über einzelne Fundamentalsätze, auf denen die Taubstummenbildung heute ruht, z. B. über die Notwendigkeit der Lautsprache für den Taubstummen und die

[1] Was man von ihm weiß, geht zurück auf H. Vallesii, seines Freundes, De sacra Philosophia l. 3 (Turin 1587), Nic. Antonii Bibliotheca Hispan., S. 181 f. und Ambr. de Moralez, Las Anteguedades de las Cindades de Espana, 1575, lauter kurze Notizen.

Aneignung des Sprachstoffs auf Grund der Anschauung. Bemerkenswert dürfte noch sein, daß Bonet dem Lautsprachunterricht die Einübung des Fingeralphabets vorangehen läßt, weil er es gebraucht, wenn der unmittelbare Anschluß des Wortes an die Sache fehlt, sowie die Meinung, die er vertritt, es sei dem Taubstummen nicht wohl möglich, die Worte eines anderen vom Munde abzusehen.

Eine Erscheinung, die Verwunderung erregt, ist der etwa gleichzeitig mit Bonet lebende und in einer den de Velasco verwandten Familie wirkende Emanuel Ramirez de Carrion (oder Carion), welcher die Maravillas de naturelera, en que se contienen dos mit secretos de cocas naturales, 1622 und 1629 herausgegeben hat. Ein hervorragender Arzt berichtet aus persönlicher Erfahrung, daß de Carrion eine Menge taubstummer Privatpersonen sprechen gelehrt habe, und ein anderer fügt hinzu, er habe sich dabei eines medizinischen Arkanums bedient. Das Rezept zu dessen Anwendung ist kompliziert und sinnlos — nach Gebrauch desselben, so lesen wir, sprach der Lehrer dem Taubstummen mit deutlicher Stimme oben über den Wirbel erst die einzelnen Buchstaben des Alphabets, dann Silben und endlich ganze Wörter u. s. w., wodurch er in kurzer Zeit die Sprache erlernte und es zu einer außerordentlichen Fertigkeit darin gebracht haben soll.

Nachdem die Kunst, Taubstumme zu unterrichten, so den Abweg der Charlatanerie eingeschlagen hatte, begreift sich die Wahrnehmung, daß in Kürze Spanien die Erfolge wieder vergaß, welche zuvor eine gewissenhafte Beschäftigung mit den Taubstummen erzielt hatte.

Unter den Ländern, welche schon frühe Einzelversuche in der Taubstummenbildung gemacht haben, ist auch England zu nennen. Wohl nicht der erste, aber der bedeutendste unter den Taubstummenbildnern Englands war John Wallis, 1649 Professor der Geometrie in Oxford und 1660 Kaplan Königs Karl II. Schriftlich hat sich dieser über den Gegenstand geäußert in seiner englischen Grammatik (1653), welcher er eine „Abhandlung über die Sprache oder die Bildung der Sprachlaute" voranstellte, sowie in drei Briefen, 1663 an R. Boyle, 1698 an Th. Beverley (in den Philosophical Transactions s. Acta Phil. Angl. 1627 bis 1691, Nr. 61, S. 1087 und Oktober 1698); den dritten hatte Wallis ohne Zweifel an Amman (s. u.) gerichtet, welcher ihn seiner berühmten Schrift: „Surdus loquens" vorausschickt (lateinisch auch Leiden 1727 und 1740). Aber auch praktisch befaßte sich Wallis mit Taubstummen, um sie Worte aussprechen und eine Sprache verstehen zu lehren, damit sie durch geschriebene und gesprochene Wörter ihre eigenen Gedanken ausdrücken und die anderer auffassen könnten. Er ging bei dem Sprech- und Sprachunterricht rationell zu Werk, zeigte seinen Schülern den Gebrauch der Kehle, Zunge, Lippen u. s. w. beim Sprechen; auch auf die Bedeutung des Absehens der Sprache anderer wurde er aufmerksam; doch scheint es ihm an Zeit oder Beharrlichkeit gefehlt zu haben, um die Lautsprache genügend zu fördern; so legte er bald ein besonderes Gewicht auf die Einführung der Taubstummen in die

Schriftsprache und da man, wie er sagt, nicht immer Papier und Feder zur Hand habe, auf die Fingersprache. Von der Schriftsprache hofft er sogar, sie werde durch die Einigung der verschiedenen Völker auf gewisse Charaktere ein Mittel der Verständigung über die Grenzen der Sprachunterschiede hinaus werden, ein Gedanke, der allerdings ideographische Zeichen verlangen würde, über welche eine Vereinbarung seitdem nicht zu stande kam.

Wallis erstand ein Konkurrent in dem gleichzeitigen William Holder, Rektor zu Blochington, der vor seinem Rivalen sich mit dem Taubstummenunterricht beschäftigt hatte, aber erst nach ihm 1669 ein Buch darüber herausgab: „Elements of Speech, Anfangsgründe des Sprechens, d. i. Versuch einer Untersuchung über die natürliche Hervorbringung der Buchstaben nebst einer Unterweisung der Taubstummen.“ Im Streit der beiden Männer, von welchen Holder jedenfalls der minderwertige war, ging die Teilnahme Englands für die Sache des Taubstummenunterrichts wieder für lange unter.

Dagegen genoß dieser eine gründliche Behandlung sowohl theoretisch als praktisch auf dem europäischen Festland, namentlich in Deutschland. Zunächst werden wir allerdings bei unserem Rundgang unter den eine umfassendere Behandlung der Taubstummen vorbereitenden Erscheinungen nach Holland geführt; aber dem Geiste nach darf das, was von dort zu melden ist, Deutschland gut geschrieben werden, um so mehr, da der Hauptvertreter der Taubstummenbildung dort ein Schweizer aus der kerndeutschen Stadt Schaffhausen und mit dem ebenso genuin deutschen Namen Amman ist.

Johann Konrad Amman, geboren 1669, studierte Medizin und praktizierte in Amsterdam. Seine Erfahrungen an einem Harlemer Kaufmannskinde, dem er Taubstummenunterricht gab, veranlaßten ihn zur Herausgabe des „Surdus loquens, s. methodus, qua, qui surdus natus est, loqui discere possit“, Amsterdam 1692. Diese Schrift ist nicht nur eine Anleitung, wie das Sprechen gelehrt werden soll, sondern sie enthält auch Auseinandersetzungen über die Physiologie der Sprachlaute und Erwägungen über die Entwickelung der menschlichen Sprache überhaupt. Ihre drei Kapitel handeln 1. von dem Ursprung der Sprache, den Sprachwerkzeugen, der Stimme und dem tonlosen Hauche; 2. von den Lauten selbst und den verschiedenen Arten ihrer Bildung; 3. von der Art und Weise, wie Stumme zu unterrichten und Sprachfehler zu verbessern sind.

Ohne auf Ammans Ausführungen im einzelnen einzugehen, soll hier nur bemerkt werden, daß seine Schrift vorwiegend den elementaren Sprachunterricht betrifft und uns über vieles noch im unklaren läßt, was er thatsächlich praktisch getrieben hat. Wir erfahren z. B. wenig von der Entwickelung des Sprachvermögens im höheren Sinn, oder von der Kombination von Sprach- und Sachunterricht, noch weniger von der Gebärdensprache, deren er sich doch gewiß als Hilfsmittel zur Verständigung bediente. Schlüsse auf die Gründlichkeit seines Erfolgs in der

Praxis lassen sich aus einer brieflichen Äußerung Ammans über seine Schülerin ziehen: „sie hörte trotz der Taubheit mit den Augen das, was man ihr vorsprach; sie antwortete bestimmt auf die an sie gerichteten Fragen.“ Seine Schrift erschien sofort in holländischer Sprache 1692 und 1697, im Englischen (übersetzt von Foot) 1694, lateinisch 1702, 1708, 1727 und 1740, deutsch (von G. Vensky) 1747, französisch erst 1779.

Ammans Bedeutung besteht darin, daß er derjenige ist, auf dessen grundlegender Arbeit vor allem die deutschen Taubstummenbildner neuerer Zeit, wie Heinicke (s. später), weiterbauten; an ihn schlossen sich aber schon mehr oder weniger diejenigen an, welche gleichzeitig mit ihm oder unmittelbar nach ihm in Deutschland mit Taubstummenbildung sich beschäftigten; ihre Namen sind vor anderen Wilhelm Karger, Arzt in Liegnitz (1704), Georg Raphel, Superintendent in Lüneburg (1718), Arnoldi, Pfarrer zu Großenlinden bei Gießen (1777). Diese Vertreter der Sache sind aber auch darum noch besonders hervorzuheben, weil in ihren praktischen Bestrebungen, wie in ihren schriftlichen Arbeiten über das Taubstummenfach sich einige neue Gesichtspunkte herausstellen, so die Bedeutung der Bilder für die Vermittelung des Sprach- und Sachverständnisses und die Möglichkeit eines gründlichen Religionsunterrichts für Taubstumme, der natürlich den theologischen Vertretern der Sache am Herzen gelegen war.

Während Deutschland schon sehr frühe Spuren von ernsterem Bemühen um das Wohl der Taubstummen zeigt (selbst lange ehe von Amman ein nachhaltiger und nimmer erlöschender Eifer darin ausging, waren schon Taubstummenbildner in unserem Vaterland aufgetreten; man denke an Joachim Posche, den Hofprediger Joachims II. von Brandenburg, gestorben 1578, der seiner Tochter einen erfolgreichen Taubstummenunterricht erteilte), findet sich im benachbarten Frankreich bis ins 18. Jahrhundert kaum irgend etwas von Taubstummenbildung. Dies änderte sich in der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Der erste Vertreter der Taubstummenbildung, welcher in Frankreich wirkte und Aufsehen erregte, war Jakob Rodriquez Pereyra, ein portugiesischer Israelit von vielseitiger Bildung, geboren 1715. Seine Anfangsversuche machte er in seiner Heimat an einer taubstummen Schwester, wobei er sich an englische Vorgänger und mehr noch an Amman anschloß. Nach Frankreich übergesiedelt, begründete er den Ruf seiner Geschicklichkeit, die von der K. Akademie der Wissenschaften mehrfach anerkannt wurde, vor allem durch den Unterricht des sehr begabten Taubstummen Saboureux de Fontenay, welcher darüber in einem Briefe vom 26. Dezember 1764 sur la manière dont il a appris la Langue et la Religion im Journal de Verdun T. XCVIII, 1765 berichtet hat. Es ist außer Zweifel, daß Pereyra seinen Schülern ein geläufiges und deutliches Sprechen, Lesen und Schreiben, dazu hervorragende Kenntnisse in der Grammatik beibrachte. Es wäre, so sagt der neueste Geschichtsschreiber des Taubstummenbildungswesens, Walther, ohne Zweifel der für späterhin verhängnis-

volle Gegensatz zwischen der „französischen“ und „deutschen“ Schule nicht entstanden, wenn Frankreich die Methode Pereyras sich bewahrt hätte. Aber wie später Heinicke in Deutschland, so behandelte Pereyra seine Sache als ein Geheimnis, welches er nur um teures Geld verkaufen wollte. Seine „Denkschrift über den Unterricht eines der K. Akademie der Wissenschaften durch J. R. Pereyra vorgestellten Taubstummen“, gelesen in der Sitzung vom 11. Juni 1749, enthält deshalb nichts als Allgemeinheiten, und andere Berichte von seiner Hand existieren nicht (s. Mémoires de Mathématique et de Physique présentés à l'Ac. R. des Sciences sur divers Sçavans. Paris 1768, T. V.). Damit überlieferte er seine Methode der baldigen Vergessenheit. Ebensowenig waren R. Ernoud (1768) und Cl. F. Deschamps (1772) von dauerndem Einfluß auf die Taubstummenbildung in Frankreich, die ja mehr und mehr von dem Geiste de l'Epées beherrscht wurde.

Was durch die seitdem genannten Vertreter der Taubstummenbildung geschah, kam nur einzelnen Taubstummen, namentlich solchen aus reichen Familien, zu gut. Den Gedanken, der Masse der Taubstummen zu helfen, erfaßte noch niemand. Dagegen ist zu erkennen, daß bei aller Ursprünglichkeit der Bestrebungen die Versuche der Begründer der Taubstummenbildung weit über bloße Anfänge hinausgeführt haben. Es mag hier und dort ein abenteuerlicher Zug wahrzunehmen sein, wie in dem mehrfach aufgetauchten Gedanken an eine Universalschrift- und -gebärdensprache; auch Einseitigkeiten begegnen wir bei einzelnen Vertretern der Sache, z. B. Bevorzugung des Lesens und Schreibens vor dem Sprechen oder der formellen Sprechfertigkeit vor der auf Sachunterricht basierenden Sprachfähigkeit. Aber das Gesamtbild dieser nur vorbereitenden Periode bietet doch thatsächlich so ziemlich alle diejenigen Elemente, welche zu einem praktischen Verfahren im Taubstummenunterricht gehören:

1. Sprech-, Lese- und Schreibunterricht;
2. Sprachformenunterricht, Anschauungs- und Aufsatzunterricht;
3. Religionsunterricht und Realien, einschließlich des Rechnens.

Zu einer höheren Stufe erhob sich die Taubstummenbildung durch ihren Betrieb in Anstalten. Durch die Anstaltsarbeit wurde erst die Öffentlichkeit in weiterem Sinne auf die Not so vieler Viersinniger aufmerksam, außerdem aber der Beweis erbracht, daß dieser Not thatsächlich abgeholfen werden könne. In den Anstalten konsolidierte sich die Unterrichtsmethode, die von mehreren zugleich angewendet und als erprobt weiter verbreitet wurde, obgleich, was den letzteren Punkt betrifft, nicht geleugnet werden soll, daß führende Geister auf dem Wege der Anstaltsbildung wohl auch sachlich weniger begründete Liebhabereien zum Gemeinbesitz vieler und damit „Schule“ gemacht haben im schlimmen Sinn.

Es gilt dies schon von dem ersten, der unter den Gründern von Taubstummenanstalten zu nennen ist, von Charles Michel de l'Epée in Frankreich. Dieser hervorragende Mann, der Erfinder der Zeichen- oder Gebärdensprache,

wurde am 25. November 1712 zu Versailles geboren. Den Sohn eines reichen königlichen Architekten führte seine persönliche Neigung zum geistlichen Stande. Als Jansenist in demselben mißliebig geworden, studierte er Jus und wurde Parlamentsadvokat zu Paris, ohne in diesem Beruf Befriedigung zu finden. Dem geweihten Priester gelang die Rückkehr in das geistliche Amt, das er zu Troyes als Kanonikus verwaltete, bis ihn der Erzbischof de Beaumont von Paris desselben entsetzte. Sein Vermögen ermöglichte ihm, Privatgelehrter in Paris und mit der Zeit ein Wohlthäter der Menschheit zu werden. Durch Zufall kam er in das Haus einer Frau, die zwei taubstumme Töchter hatte. Etwa ums Jahr 1765 entschloß er sich, ihre Unterweisung auf sich zu nehmen. Die uneigennützigste Nächstenliebe war die Triebfeder seines Handelns hier, wie später bei der Gründung der ersten Taubstummenanstalt, die er ums Jahr 1770 eröffnete. Er nahm in dieselbe Taubstumme aus dem ganzen Lande auf und versagte sich selbst oft das Nötige, um sie zu erhalten. Seine Methode machte er 1777 bekannt durch die Schrift Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques, und deren zweite Auflage La véritable Manière d'instruire des sourds et muets confirmée par une longue expérience, 1784. Es unterstützten ihn anfänglich nur wenige Menschenfreunde; erst seit 1785 bezog er aus der Privatschatulle des Königs 3100 Franken jährlich und seitens der Regierung die Erträgnisse eines aufgehobenen Klosters. Der Wunsch de l'Epées, seine Anstalt als eine öffentlich anerkannte für die Zukunft gesichert zu sehen, ging zu seinen Lebzeiten (er starb am 23. Dezember 1789) nicht in Erfüllung. Ein Gesetz vom 21./29. Juli 1791 trug aber diese Dankesschuld nachträglich ab. S. L'abbé de l'Epée par A. Bélanger, 1866.

Dem Werk der Liebe, das de l'Epée vollbrachte, zollen wir alle verdiente Anerkennung. Weniger unbedingt, und zwar nicht aus nationaler Eigenliebe, sondern aus sachlichen Gründen, können wir seine Lehrmethode loben. Er bekennt selbst, daß er seinen Unterricht an den Taubstummen ohne jede Kenntnis fremder Gepflogenheiten begonnen habe. Er fand aber bei den Taubstummen schon eine Sprache vor in den Gebärden, mit denen sie sich verständlich zu machen suchen, und meinte nun, man habe nur nötig, die Gebärdensprache unserer konventionellen Sprache analog zu gestalten, um aus jener in die Lautsprache übersetzen zu können. Der Abbé wendete seinen hervorragenden Scharfsinn dazu an, seinen Schülern eine methodisch entwickelte Gebärdensprache zu geben, diese als Basis für den Gesamtunterricht zu benützen und in die weiter zu erlernende Sprache, die Schriftsprache, zu übertragen. Die Schriftsprache und nicht die Lautsprache war also das Ziel seiner Bestrebungen, da, wie er sagt, den Taubstummen das, was durch das Ohr bei den Vollsinnigen aufgenommen wird, durch das Gesicht sich vermittelt. Die Begriffe aber haben nicht mehr Verwandtschaft mit den Lauten, als mit den Schriftzeichen. Auch bezüglich der Schriftsprache bleibt de l'Epée der Ansicht, daß sie als Denkform für den Taubstummen nicht geeignet sei; dieser werde niemals

dahin gelangen können, seine Gedanken schriftlich niederzulegen. So urteilt er auffallenderweise; denn im Diktat mit der Zeichensprache erzielte er sehr günstige Resultate, sogar in fremden Sprachen. Wir müssen uns dies eben daraus erklären, daß der Meister der Zeichensprache nun einmal sich auf den Glauben eingeschworen hatte, das Denken der Taubstummen komme allein durch die letztere zu der richtigen Entwickelung und zum adäquaten Ausdruck.

Da also de l'Epée sein ganzes Unterrichtssystem auf die methodischen Zeichen aufbaute, ließ er es sich nicht verdrießen, seine Zeichensprache mit Riesenfleiß auszubilden. Für alle Begriffs- und Formenwörter sowohl, als auch für alle grammatischen Bestimmungen suchte er Zeichen zu finden, die er in einem Wörterbuch zu vereinigen plante. Natürlich entfernte er sich mit diesem Bemühen bald weit von dem, was die unwillkürliche und natürliche Zeichensprache der Taubstummen ist, und mutete seinen Schülern fast Unglaubliches zu, ohne zu einem wahrhaft befriedigenden Ziel zu kommen.

Auf die Zeichensprache de l'Epées einzugehen, würde zu weit führen. Es genüge ein Beispiel: Das Wort aimer erklärt er, indem er den Gegenstand, den man liebt, fest ins Auge fassen, die rechte Hand auf den Mund legen und die linke auf dem Herzen ruhen lehrte. Daraus bildete er das Wort l'amitié, indem er die Finger das Zeichen des Apostrophs in der Luft machen, damit das Zeichen des Artikels verbinden und dann die obige Pantomime für aimer folgen ließ. L'amour wurde gerade so wie l'amitié dargestellt, nur waren die Bewegungen der Hände nach Mund und Herz viel lebendiger. Bei l'ami machte er die Zeichen für l'aimer und zeigte dabei auf sich und denjenigen, der sein Freund war oder in dessen Abwesenheit auf seinen Namen. Manche Begriffe waren auch für de l'Epée zu spröd, als daß er sie mit Zeichen hätte zum Ausdruck bringen können; er analysierte sie deshalb und gab die Resultate der Analyse in Zeichen, z. B. für „glauben" setzte er folgenden umständlichen Gedankenapparat in Bewegung. „Ich glaube", bedeutet: ich sage ja im Geiste, ich denke ja. Ich sage ja im Herzen; ich beliebe ja zu sagen. Ich sage ja mit dem Munde. Ich sehe nicht mit den Augen. So legte er nacheinander die Hand auf die Stirne, Herz und Mund und machte bei jeder Handlage das Zeichen für „ja" und schloß das Zeichen für „nicht" und „sehen" an. Außer diesen entwickelten Zeichen wandte er aber auch, besonders beim Diktat, abgekürzte oder zurückgeführte Zeichen an, die ihm als Erinnerungszeichen dienten. Der oben erwähnte Apostroph führt uns noch auf die methodischen Zeichen für die grammatischen Formen. Darüber sagt de l'Epée selber: „der Artikel wird durch die Gelenke der Finger, der Hand u. s. w. bezeichnet, das Eigenschaftswort durch Auflegen der linken Hand auf die rechte, das Bindewort que durch einen Haken, gebildet von zwei Fingern," und dergleichen Künsteleien mehr.

Übrigens nahm der Abbé auch das Fingeralphabet zu Hilfe und in einer von ihm nicht näher bezeichneten Weise übte er selbst die von ihm sonst bekämpfte Laut-

sprache, deren Meister in früherer Zeit, Wallis und Amman, er mit Eifer studiert hatte, nachdem einmal die Taubstummenbildung sein Lebensberuf geworden war.

Mit dem Zeichensprachunterricht verband er, wie gesagt, den Schreibunterricht, wenn auch einseitig mechanisch, sowie den Anschauungsunterricht, bei dem der Schüler angehalten wurde, einen Gegenstand von allen Seiten zu betrachten, dann die Augen zu schließen und so das Gesehene in Gebärden darzustellen.

Mit dieser Zeichensprache wurde de l'Epée der Gründer der französischen Taubstummenschule, deren System von seinen Nachfolgern weiter ausgebildet wurde. Unter denselben ragt als der erste Roch-Ambroise Cucurron Sicard hervor, geboren 1742 zu Fousseret bei Toulouse, gestorben zu Paris 1822, ein namhafter Sprachgelehrter und Mitglied der Akademie der Wissenschaften. Er war vom Erzbischof von Bordeaux zu de l'Epée geschickt und 1786 als Leiter des von jenem errichteten Taubstummeninstituts angestellt worden. Dort gab er noch ein Mémoire sur l'art d'instruire les sourds-muets de naissance heraus (1780). Als Leiter der verstaatlichten de l'Epéeschen Taubstummenanstalt führte er den Plan seines Vorgängers und Lehrers aus, indem er unter dem Titel „Theorie des signes pour l'instruction des sourds-muets" (2 Bde. 1808—14) ein vollständiges Wörterbuch der Gebärdensprache herausgab. Sachverständige Praktiker nehmen an, daß Sicard sich noch weiter in Künstlichkeiten verlor als de l'Epée, wobei sie die wissenschaftliche Gründlichkeit seiner Ausführungen über die Zeichensprache durchaus anerkennen. De l'Epée selbst erkannte, daß sein Schüler die Taubstummen in der selbständigen Beherrschung der Schriftsprache viel weiter brachte als er; bei seiner Voreingenommenheit billigte er es aber nicht. Wir entnehmen den Berichten über Sicards Thätigkeit, welche von ihm selber stammen oder namentlich von dem Administrator des Hospizes und des Institutes und verdienstvollen Verfasser des Werkes De la Bienfaisance publique, Paris 1839, J. M. Baron de Gérando, De l'Éducation des sourds-muets de naissance (2 Bde.), Paris 1827 und Recherches historiques sur l'art d'instruire les sourds-muets, 2. Abt. des vorgenannten Buchs, herrühren, daß Sicard in der geistigen Ausbildung begabter Taubstummer außerordentliche Erfolge hatte. Die geringer Begabten blieben dagegen bei seinem komplizierten Unterricht zurück. Ursprünglich ging Sicard in der Mißachtung der Lautsprache noch weiter als de l'Epée; er schloß sie ganz vom Unterricht aus; später beurteilte er sie günstiger, wie aus der Wiederherausgabe des de l'Epéeschen Buches „L'art de faire parler les sourds-muets", 1820, hervorgeht. Wenn bei den Begründern der französischen Schule solche Reaktionen zu gunsten der Lautsprache bemerkbar sind, so erklärt sich dies aus der Thatsache, welche jedem sich aufdrängen muß, daß die Gebärdensprache allein begabte Taubstumme zwar geistig sehr fördern kann, aber aus der Isolierung den Vollsinnigen gegenüber keineswegs heraushebt; schwachbegabte Taubstumme kommen mit der Zeichensprache über vage Vorstellungen gar nicht hinaus.

Die Gebärdensprache, die in Frankreich außer den seither Genannten namentlich noch von Abbé Jamet (Mémoire sur l'instruction des Sourds-muets, 1820) und A. Bébian (Essai sur les sourds-muets et sur le langage mutuel, Paris 1817) weiter entwickelt wurde, kehrte wieder, um mehr der Menge der Taubstummen, als einzelnen Hochbegabten zu dienen, zu einfacheren, naturgemäßeren Formen zurück. Bébian, der bedeutendste Schüler Sicards, hat zudem das Verdienst, in seiner Mimographie 1826 zur Einleitung einen vollständigen Sprachlehrgang (streng der Grammatik folgend) den französischen Taubstummenanstalten gegeben zu haben. Im allgemeinen aber bleibt es wahr, daß die französische Schule die Methodik des Sprachunterrichts vernachlässigte und im großen Ganzen nur äußerlich anzueignende Künste: die Gebärdensprache und das Handalphabet vermittelte. Trotzdem, oder vielmehr eben deswegen, weil nämlich diese Verständigungsart wenigstens unter den Eingeweihten leicht anzueignen war, beherrschte das französische System nicht bloß die französische Taubstummenbildung, sondern auch die anderer Länder lange Zeit.

Die sog. deutsche Schule, welche die gründliche Erlernung der Lautsprache prinzipiell vertritt und eine viel mühevollere Arbeit verlangt, auch keine so glänzenden Einzelerfolge aufweisen kann, mußte durch Jahrzehnte um ihre Existenz ringen und doch hat sie von Anfang an, wie schon oben angedeutet wurde und wie sich dies aus dem Nachfolgenden noch ergeben wird, das einzig Richtige im Auge gehabt. Es muß aber zugegeben werden, daß die Schwierigkeiten, mit denen die deutsche Schule kämpfte, auch zufällige Gründe hatten.

Als Gründer des deutschen Taubstummenbildungswesens in der Form der Anstalt gilt Samuel Heinicke, ein Sachse von Geburt. Er stammte aus einer Bauernfamilie in Nautschütz bei Zschorgula, Kreis Weißenfels a. d. S., woselbst er am 10. April 1727 das Licht der Welt erblickte. Einige zwanzig Jahre alt, nahm er infolge mißlicher Familienverhältnisse Dienste bei der Leibgarde in Dresden. Hier fand er Gelegenheit, seine Bildung zu vervollständigen, und stand bald darauf eben im Begriff, sich dem Lehrerberuf zu widmen, als der Siebenjährige Krieg ausbrach und seinen Abschied vom Militär verhinderte. Die Katastrophe von Pirna veranlaßte ihn, um nicht für Preußens Dienste gepreßt zu werden, zur Flucht. 1757 ließ er sich als Student in Jena inskribieren, seit 1758 versah er eine Privatlehrerstelle in Homburg; 1760 war er Sekretär des Grafen Schimmelmann, um 1768 durch dessen Vermittelung Kantor in Eppendorf zu werden. Hier erteilte er aus Mitleid dem taubstummen Müllerssohn Unterricht, nachdem er sich in der Kunst, Taubstumme zu unterrichten, schon in Dresden nicht ohne Glück versucht hatte. Da Heinickes erfolgreiche Bemühungen Aufsehen erregten und ihm weitere Zöglinge zuführten, gründete er ein Taubstummenpensionat in Eppendorf, dem er sich zuerst neben seinem Volksschullehrer-, Kantoren- und Organistenberuf und von Ostern 1777 an ausschließlich widmete. Im April 1778 aber zog er auf den Ruf seines Kurfürsten

nach Leipzig, um dort die erste „öffentliche und staatlich unterstützte“ Taubstummenanstalt zu schaffen. Neun Zöglinge nahm er als Stamm derselben mit von Eppendorf. Heinicke wirkte in Leipzig noch bis zu seinem Tod am 29. April 1790.

Wesentlich Neues hat er aber offenbar hier für seine Methode nicht mehr gewonnen, sondern sie nur in weiteren Kreisen angewendet. Dagegen verdanken wir seiner Eppendorfer Zeit eine Reihe von Schriften, aus denen wir seine Unterrichtsweise einigermaßen kennen lernen. 1772 schrieb Heinicke sein bekanntes „Arcanum zur Gründung der Vokale bei Taubstummen“, 1776 „Biblische Geschichte des alten Testaments zum Unterrichte taubstummer Personen“, 1778 „Beobachtung über Stumme“ u. s. w. Aus diesen Schriften entnehmen wir die Bedeutung, welche Heinicke dauernd für den Taubstummenunterricht hat. Sie besteht darin, daß er den Lautsprechunterricht, der vordem nur bei einzelnen angewendet worden ist, als Klassenunterricht verwirklichte. Daß er selber als Erfinder desselben niemals gelten wollte, beweisen seine ausdrücklichen Äußerungen über „Bonet, Wallis, Raphel, Amman, Pereyra, de l'Epée und einige Prediger“, welche ihm auf diesem Wege vorangegangen seien. Etwas Neues wollte er allerdings doch geben, deshalb nennt er seine Kunst, bei den Taubstummen die Sprache zu wecken, ein Geheimnis, das er nur gegen einen hohen Preis zu verkaufen bereit sei. Andererseits spricht er sich wieder über seine Methode so deutlich aus, daß auch ohne große Kosten der Schleier sich lüftet, mit dem er sie in der Praxis bedecken wollte.

Ausgehend von der Wahrnehmung, daß der Geschmackssinn bei einzelnen Kindern am frühesten entwickelt sei, will Heinicke diesen Sinn als Vikar für den Gehörsinn benützen und beispielsweise zur Erkenntnis und Einprägung des i scharfen Essig, des e Wermutextrakt, des a reines Wasser, des o Zuckerwasser, des u Baumöl verwenden. Diese Seite seiner Methode, so hoch er sie selbst hält, war sicher nicht die Quelle seiner schönen Erfolge; denn Tonempfindungen durch den Geschmack zu erzielen, liegt doch viel ferner, als die Zuhilfenahme des Gesichts- und Tastsinns. Mehr praktisches Interesse erwecken die Sprechmaschinen, die Heinicke konstruiert hat. Er sagt von ihnen, „daß sie sehr simpel und von Pappe sind; eine ist zum Betrachten der Sprechorgane im Munde, und die andere ist eine künstliche Gurgel, beide sind zum Ansehen und Erklären im Unterricht notwendig“. Ferner entnehmen wir seinen Schriften und außerdem einem wertvollen Visum repertum (in Eppendorf 1776 von Sachverständigen: Dr. Häusler, Dr. Reinerus u. s. w. aufgenommen), daß Heinicke mit einem tüchtigen Artikulationsunterricht begann und dabei prinzipiellen Wert darauf legte, von Anfang an die Lautsprache seiner Zöglinge unabhängig von der Schrift zu machen. Die Lautsprache sollte die ursprüngliche Denkform derselben werden, nicht bloß eine sekundäre Bedeutung für die Taubstummen haben. Infolge davon hält Heinicke sehr viel auf das Absehen. „Zwei Erbstummbe,“ so lesen wir bei ihm, „können zusammen laut sprechen; sie

müssen aber nur nicht weit voneinander stehen und die Bewegungen der Sprachwerkzeuge dabei sehen können.“ Nächst dem Artikulieren betrieb er den Sprechunterricht mit großem Eifer, wobei er auf Anschauung und Begriffsentwickelung fußte. Sein Sprechunterricht knüpfte ans Nächstliegende und Einfachste an, benützte unmittelbare Anschauungen, aber auch Bilder und natürliche Gebärden. Die Einführung in den schriftlichen Ausdruck schloß sich an die Lautsprache an, während die Gebärdensprache gänzlich ignoriert wurde, wofern sie nicht zur Förderung der Lautsprache diente.

Heinicke spricht es selbst aus, daß er keinen seiner Lehrlinge über vier Jahre unterrichtet habe, die meisten nur zwei bis drei; infolge davon mußte er seinen Lehrstoff sehr beschränken; nur der Religionsunterricht war im Hinblick auf die Konfirmation ausführlicher. Die Meisterschaft Heinickes ersieht man aus zwei Prüfungen, welche von Leipziger Geistlichen mit taubstummen Zöglingen vorgenommen wurden und diese tief eingeführt in die hl. Geschichte und in die christliche Heilslehre erwiesen (vgl. „Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre u. s. w.“, Leipzig 1784, eine Schrift Heinickes aus der Leipziger Zeit).

Da Heinicke die Lautsprache für das allein richtige Mittel hielt, durch welches Taubstummen eine geeignete geistige und praktische Bildung verschafft werden könne, so geriet er in einen ärgerlichen Streit mit den Vertretern der französischen Schule, unter denen sich der Abt Stork von Wien, der dort zusammen mit May 1779 eine Taubstummenanstalt nach dem Pariser Muster im Auftrag Maria Theresias gegründet hatte, besonders hervorthat. Stork kam sogar unter falschem Namen nach Leipzig, um die Geheimnisse der dortigen Schule auszukundschaften, wurde aber erkannt und mußte resultatlos abziehen. De l'Epée, den Heinicke einlud, nach Leipzig zu kommen, damit er sich von der Richtigkeit der Grundsätze und Methoden der Deutschen persönlich überzeuge, lehnte dies ab, vertrat dagegen schriftlich mit großem Nachdruck sein System (vgl. Auszug aus einem Briefe, von 1781, des H. Heinicke an den Abbé de l'Epée, aus dem Lateinischen in Moritz, Magazin zur Erfahrungsseelenkunde, Bd. II, St. 2, S. 66—75 und Auszug aus der Antwort des H. Abbé .. ebenda, S. 73—82 u. St. 3, S. 73—81). Da er feiner seine Sache führte und mit offenem Visier kämpfte, konnte der leidenschaftliche Geheimniskrämer von Leipzig, der nie mit der Sprache ganz herausrückte, trotz seiner festeren Position nicht obsiegen und die Anerkennung, die er für sich verlangte und wohl auch verlangen konnte, wurde ihm nur teilweise. So endigte der Streit für Heinicke mit Verbitterung, für seine guten Grundgedanken mit Diskreditierung in weiten Kreisen.

Die Leipziger Taubstummenanstalt blieb nach dem Tode Heinickes zunächst unter der Leitung seiner Witwe, die von dem cand. theol. A. F. Petschke unterstützt wurde. Letzterer war nicht der Mann, das bleibend Gute an der Erbschaft seines Vorgängers festzuhalten, und so drohte die Leipziger Anstalt dem

mechanischen Gebärdenspiel zu verfallen, dem sie aber durch den einsichtsvolleren und thatkräftigeren Karl Gottlob Reich, einen Schwiegersohn Heinickes, und seinen trefflichen Mitarbeiter Rosenmüller wieder entrissen worden ist. Reich leitete die Anstalt bis zu seinem Tod im Jahre 1852. Von seinem ursprünglichen Beruf als Theolog her lag ihm die erziehliche Seite seiner Arbeit besonders am Herzen; er hat darin Vorbildliches geleistet. Außerdem zeichnete sich das Institut Reichs dadurch aus, daß die Zöglinge denken, sprechen und das Gesprochene anderen vom Mund ablesen konnten. Neben seiner Schrift: „Blicke auf die Taubstummenbildung und Nachrichten über die Taubstummenanstalt Leipzig u. s. w.", 1. u. 2. Aufl., diese nebst einem Anhange über die Artikulation, 1828, muß auf sein größeres Werk: „Der erste Unterricht der Taubstummen u. s. w.", mit Tafeln, Leipzig 1834, hingewiesen werden. Letzteres ist eigentlich für Volksschullehrer geschrieben, von denen er wenigstens einen vorbereitenden Unterricht der Taubstummen hoffte.

Der für die deutsche Schule rettende Gedanke Reichs stand diesem eigentlich über der Diskussion, nämlich daß die Taubstummen die Lautsprache als Denk- und Mitteilungsmittel erlernen müssen, die Erlangung der Sprache demnach als Mittelpunkt und Ziel des gesamten Unterrichts aufzufassen sei. Für den Anschauungsunterricht aber, den Reich sehr hoch hielt und systematisch ausbildete, fand er die Gebärdensprache so unentbehrlich, wie für gewisse Denkformen. So tief war der französische Geist schon auf dem ursprünglichsten Gebiet der deutschen Methode eingedrungen. Dagegen verwarf er das Fingeralphabet.

Eine ähnliche Entwickelung wie die Leipziger Anstalt nahm die gleichfalls von einem Schwiegersohn Heinickes, Dr. Ernst Adolf Eschke, 1788 gegründete Taubstummenanstalt in Berlin. Demselben wurde, nachdem ihm zuerst nur die Erlaubnis zur Errichtung einer Privattaubstummenanstalt, der ersten in Preußen, erteilt worden war, einige Jahre später Staatsunterstützung und 1798 das Gebäude in der Linienstraße in Berlin zugewiesen, das jetzt noch den Taubstummenbildungszwecken dient. Nun war die Privatanstalt zur Königlichen Taubstummenanstalt erhoben, hatte aber in den langen Kriegsjahren noch viele Existenzsorgen zu bestehen.

Eschke schriftstellerte fleißig. Seine Bücher: „Über Stumme. Eine Beihilfe zur Seelenlehre und Sprechkunde, Berlin 1791; Abc-Buch für Taubstumme, Berlin 1803, 4. Aufl. 1811; Lesebuch für Taubstumme, Berlin 2. Aufl. 1805; Über die beste Art, Taubstumme zu unterrichten, Berlin 1814; Kleine Schriften, Berlin 1805," beweisen neben anderen seine Fruchtbarkeit. Ein prinzipieller Anhänger der Lautsprache blieb er sein Leben lang; doch machte er der Pantomime noch weitere Zugeständnisse als Reich, und weil seine Anstalt zugleich Taubstummenlehrerbildungsanstalt wurde, so bewirkte seine Nachgiebigkeit eine weitere Schwächung des deutschen Systems. Wie unsicher Eschke bezüglich der geistigen Ziele seiner Thätigkeit gewesen ist, zeigt seine im ganzen zustimmende Äußerung zu dem Kantschen Satz in dessen Anthropologie (K. G. Bauer und E. A. Eschke „Über den Unterricht der

Taubstummen". — Anmerkungen zu Kants Anthropologie, Berlin 1801, S. 5—27 von Bauer, S. 28—84 von Eschke.): „Taubgeborene, die eben darum auch stumm bleiben müssen, können nie zu etwas wahrerem als einem Analogon der Vernunft gelangen." Steht Eschke demnach keineswegs als eine lichtvolle Erscheinung an der Spitze der ersten preußischen Lehranstalt bezüglich der Methode der geistigen Ausbildung der Taubstummen, so darf ihm zweierlei nachgerühmt werden: die Treue und der Eifer in seinem Beruf, die tüchtige, für ihre Sache begeisterte Lehrer in seine Nachfolge zogen, und die verständige Aufmerksamkeit auf die körperliche Ausbildung seiner Zöglinge durch gymnastische Übungen, Gartenarbeiten u. dergl.

Noch ist der ersten Anstalt für Taubstummenbildung in Österreich zu gedenken. Joseph II. und seine Mutter Maria Theresia ließen diese im Bürgerhospital zu Wien 1779 durch die schon oben erwähnten Weltpriester Stork und Lehrer May als Freischule für Knaben und Mädchen einrichten. Als Joseph II. zur Alleinregierung kam, sorgte er bald für Erweiterung des Instituts (1782) und für ein besonderes Gebäude zu dessen Zwecken (1784). Da beide Leiter der Wiener Anstalt Schüler de l'Epées waren, läßt sich, wie dies auch aus der Teilnahme Storks an dem Streite Heinickes mit de l'Epée hervorgeht, denken, daß sie begeisterte Anhänger der französischen Zeichensprache blieben. Eine Schrift, die aus der Wiener Anstalt hervorging: „Anleitung zum Unterricht der Taubstummen nach der Lehrart des Herrn Abbé de l'Epée, nebst einer Nachricht von dem K. K. Taubstummeninstitut in Wien", Wien 1789, giebt davon einen vollgültigen Beweis. Wer dieses Buch geschrieben hat, Stork oder May, weiß man nicht; doch erfährt man von einem ihrer nächsten Nachfolger, Michael Venus, der 1804 die Leitung der Wiener Schule übernahm, daß May der leistungsfähigere war, der z. B. um die Vereinfachung der Pariser Zeichen sich verdient gemacht hat. Venus selber aber vollzog in seiner Praxis und mehr noch in seinem „Methodenbuch oder Anleitung zum Unterricht der Taubstummen", Wien 1826, wieder eine Annäherung an die deutsche Schule, indem er wohl die Gebärdensprache übte, auch der Schriftsprache Gewicht beilegte, aber zuletzt zu dem Resultat kam, die durch Gebärdensprache gewonnenen Begriffe seien nicht dauerhaft, die Befestigung derselben durch die Schriftsprache mache vom Papier abhängig, die Lautsprache sei das beste Mittel zur Erkenntnis und Darstellung der Begriffe. Vom Absehen der Sprache anderer hielt Venus wenig; deshalb bediente er sich fleißig des viel angefochtenen und viel verteidigten Hand- oder Fingeralphabets. Vgl. seine Schrift: Das K. K. Taubstummeninstitut in Wien, 1823. Für Österreich im weiteren Sinn ist Venus der eigentliche Verbreiter der Taubstummenbildung; denn er unterstützte die Provinzialbehörden in der Errichtung von Taubstummenanstalten und lieferte ihnen wohlausgebildete Lehrer. Seine Arbeit für die Taubstummen endigte erst sein Tod im Jahre 1850.

Die Lebensarbeit de l'Epées und Heinickes, die methodisch so weit auseinander ging, erweckte vielseitiges Interesse für die Taubstummen; und da beide wenigstens in einem Punkte übereinstimmten: in der gebieterischen Forderung des Internats für die Taubstummenbildung, so entstanden hier und dort in den europäischen Kulturländern Taubstummenanstalten. Zunächst trat, wie gewöhnlich auf dem Boden der individuellen Hilfsbedürftigkeit, die Privatwohlthätigkeit ein; doch sehen wir bald auch Fürsten und Regierungen am Werke beteiligt, so in Frankreich bezüglich der Pariser Anstalt, in Kursachsen bei der in Leipzig, ebenso bei dem Berliner und Wiener Institut. In Dänemark sollen sogar seit 1805 alle Taubstummen in Anstalten untergebracht und auf Staatskosten ausgebildet worden sein. Sonst liegen uns über die Entstehung von Taubstummenanstalten, deren Gründungsperiode wir bis etwa 1830 rechnen, statistische Notizen nur bezüglich Deutschlands und Österreichs vor. Demzufolge erstanden außer den schon genannten in Leipzig, Berlin und Wien auf deutschem Boden Taubstummenanstalten in Schleswig 1787, München 1798, Freising 1804, Gmünd (Württemberg) 1807, Königsberg, Camberg 1817, Wildeshausen (Oldenburg) 1820, Breslau 1821, Erfurt 1822; auf österreichisch-ungarischem Gebiet: Prag 1786, Waitzen 1802, Linz 1812. Unter den ältesten außerdeutschen Taubstummenanstalten sind noch zu nennen: Angers (in Frankreich) 1780, London 1780, Edinburgh 1810, St. Petersburg 1816.

Einen Aufschwung nahm das Taubstummenbildungswesen namentlich, als von den zwanziger Jahren des Jahrhunderts an die Regierungen, wenigstens in Deutschland, sachverständig in dasselbe eingriffen. Es führte das zur Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts.

Zu den Regierungen, welche der Sache besonders nahe traten, gehört in erster Linie Bayern, wo König Maximilian Joseph 1822 anordnete, daß aus jeder Kreisstadt ein Elementarlehrer auf ein Jahr nach Freising zu entsenden sei, um dort den Taubstummenunterricht zu erlernen und dann neben dem Unterricht der Vollsinnigen die Taubstummen des Kreises zu unterrichten. Ein Erlaß der württembergischen Regierung vom Jahre 1823 nahm schon die Ausbildung aller Taubstummen durch Anstalten oder zweckmäßige Privaterziehung in Aussicht und verband mit dem Seminar Eßlingen und Gmünd Kurse für Taubstummenlehrer. König Friedrich Wilhelm III. von Preußen warf 1827 eine nicht unbedeutende Summe aus „zur Unterstützung solcher junger Leute, welche die verbesserte Methode des Taubstummenunterrichts an den hierzu bestehenden Anstalten erlernen und hiernächst bei den Provinzialschullehrerseminarien weiter lehren würden". Zugleich wurden die Provinzialstände zur Errichtung von Taubstummenanstalten veranlaßt. Übrigens nahm man in Preußen zu jener Zeit an, es übersteige die Mittel des Staats und der Angehörigen von Taubstummen, alle Taubstummen in besonderen Anstalten zu bilden. Darum verfolgte man neben der Vermehrung der letzteren, wie in Bayern, auch das andere Ziel, die Volksschullehrer tüchtig zu machen, die Taubstummen

neben den Vollsinnigen zu unterrichten. Der preußische Kultminister v. Altenstein wies 1828 ausdrücklich durch eine Verfügung darauf hin, es möchte in jedem Schulinspektionskreis ein Lehrer dazu befähigt sein. S. über die Geschichte des preußischen Taubstummenbildungswesen hauptsächlich K. Schneider a. a. O. S. 365 ff.

Dieser Gedanke, die Viersinnigen mit den Vollsinnigen zusammen zu unterrichten, hat ja auch in der Geschichte des Blindenunterrichts eine Zeit lang eine Rolle gespielt. Bezüglich der Taubstummen wurde er längere Zeit mit Energie und von zum Teil nicht unbedeutenden Leuten vertreten. Um bei diesem Punkt auch auf außerdeutsche Länder überzugreifen, sei an den Engländer J. P. Arrowsmith erinnert, der dem gemeinsamen Unterricht der vollsinnigen und taubstummen Kinder ein Buch widmete: „Die Kunst, Taubstumme nach einer neuen, auf Erfahrung gegründeten Methode gemeinschaftlich in öffentlichen Schulen auf eine einfache Art zu unterrichten.“ London 1819. Deutsche Übersetzung Leipzig 1820.

In Frankreich wurden darüber sogar in neuerer Zeit noch Versuche gemacht, um denjenigen Taubstummen, welche in Anstalten nicht unterkommen, zu dienen. Das Nähere darüber giebt Valade-Gabel: „Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux Sourds-muets la langue française . .,“ Paris 1857 und Blanchof: „La Surdi-mutité,“ Paris 1852. In Deutschland aber vertraten die Württemberger J. L. Alle (Anleitung, taubstumme Kinder . . . zu unterrichten, Gmünd, 2. Aufl. 1821) und W. F. Daniel (Kann nicht jeder Taubstumme und Blinde seine Ausbildung erhalten und zwar auch in seiner Familie und seiner Ortsschule? Stuttgart 1824), F. H. Czech als Vertreter der sog. kleinen Notanstalten und der Bayer J. B. Graser die Verbindung des Taubstummenunterrichts mit dem der Volksschule. Da man es mit einem durchaus überwundenen Standpunkt zu thun hat, können die Ansichten der ersteren übergangen werden, zumal da sie Anhänger der Wiener Schule waren und also, an de l'Epée sich anlehnend, die Gebärdensprache mit Vorzug behandelten, wobei man sich billig fragt, wie es möglich sein soll, dieselbe in die Volksschule auch nur in bescheidenem Umfang und nebenher einzuführen. Dagegen ist Dr. Johann Baptist Graser es wert, daß etwas weiteres von ihm gesagt werde. Dem Studium nach katholischer Theolog, widmete er seine Hauptkraft der Schule. 1810 wurde er Regierungs- und Kreisschulrat in Bayreuth und hatte also praktische Veranlassung, seine Aufmerksamkeit den Viersinnigen zuzuwenden. Höheren Orts wurde er zu seiner Abhandlung veranlaßt: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“, 1829, der er 1830 folgen ließ: „Dringender Mahnruf an väterlich gesinnte Regierungen und einsichtsvolle Schulmänner um baldige Einführung des Taubstummenunterrichts in Schulen. Nebst einer besonderen Anweisung für Lehrer zur Benützung der Schrift: Der . . . wiedergegebene Taubstumme.“ Nach seinem Tode erschien noch „Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit“, Nürnberg 1843. Grasers Grundgedanke, der in weiten, namentlich

auch regierenden Kreisen große Hoffnungen erweckte, wird von ihm selber folgendermaßen formuliert: „Dahin muß es kommen, daß jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermag und folglich jede Schule eine Taubstummenschule sein könnte.“ Verlockend genug klingt dieser Satz, und Graser hält seine Verwirklichung für leicht. Er steht dabei ganz auf dem Boden des Lautsprachunterrichts. Der Lehrer, der vollsinnige und taubstumme Kinder zusammen unterrichtet, darf nur etwas langsamer und deutlicher sprechen, dann lernen ihm die Taubstummen alles vom Munde ab; das Gesicht vertritt bei ihnen ganz die Stelle des Gehörs und kann das; denn der sprechende Mund macht bei dem Sprechen eines Worts ebensoviel Bewegungen, als artikulierte Töne dem Ohre des Hörenden vernehmbar vorkommen.

Auf die Anregung Grasers sollen allein im Obermainkreis in Bayern 100 kleine Taubstummenanstalten vorübergehend erstanden sein, die wir uns mit öffentlichen Schulen für Vollsinnige verbunden denken müssen. Was sie geleistet haben, ist sehr fraglich, wenn nur nach dem obigen Graserschen Rezept verfahren worden ist; denn nach demselben allein lernt sicher ein Taubstummer weder verstehen noch sprechen. Überhaupt kann man sich den Einfluß Grasers auf den Taubstummenunterricht wohl nur aus zwei Gründen erklären, einmal aus der hervorragenden Bedeutung, die Graser sonst auf pädagogisch-didaktischem Gebiet hat (cf. Schreib-, Leseunterricht), dann aus der scheinbaren Natürlichkeit seiner Auffassung vom Taubstummenunterricht; sie kommt dem Laien wie das Ei des Kolumbus vor. Ein Verdienst aber bleibt den Vertretern des „gemeinsamen Unterrichts“, daß eben wieder durch sie die Öffentlichkeit auf die Not der Taubstummen hingewiesen und zu ihrer Hebung veranlaßt wurde. Namentlich auch die rege Teilnahme der Schullehrerseminarien an der Taubstummenbildung ist durch die oben charakterisierten Bestrebungen gefördert worden, und diese hat wieder die streng methodische Ausbildung der Taubstummenlehrer und den Zusammenhang der Taubstummenpädagogik und -didaktik mit der wissenschaftlichen Behandlung des Unterrichts- und Erziehungswesens überhaupt zur Folge gehabt. Endlich brachen die Verallgemeinerer des Taubstummenunterrichts den Internatszwang, welcher durch die Begründer der Taubstummenbildung im weiteren Rahmen seitdem als Axiom festgestellt war. Die kleinen Taubstummenschulen, welche hier und dort sich aufthaten, bezogen ihre Schüler zum großen Teil aus der Familie oder aus Privatpensionaten. Es wurde mit Nachdruck ausgesprochen, wie schädlich das Internat wirke, weil es den Taubstummen von der Welt, für die er doch ausgebildet werden sollte, ängstlich fernhalte, während die Externate den natürlichen Zusammenhang mit der vollsinnigen Welt aufrecht erhalten. Ob dies wirklich ein Vorzug ist gerade in den Bildungsjahren, mag dahin gestellt bleiben; die Thatsache, daß in der Taubstummensache Unbewanderte sich den Taubstummen gegenüber mit Vorliebe durch Zeichen verständigen, spricht dagegen; denn dadurch wird die Lautsprache in ihrer Entwickelung nicht bloß gehemmt, sondern in ihrem Wert bei den Taubstummen herabgesetzt.

Durch die Übertragung des Interesses für die Taubstummenbildung auf alle fachmäßigen Pädagogen, Lehrer und Geistliche, erfuhr der deutsche Taubstummenunterricht die systematische Entwickelung, welche der Geschichtschreiber derselben, Walther, als die methodische Ausbildung des Taubstummenunterrichts bezeichnet. An Methoden hatte es freilich seitdem auch nicht gefehlt, aber so ziemlich jeder Praktiker bildete sich nach Virtuosenart seine eigene Methode aus. In dieser neuen Epoche besaßen die Mitwirkenden an dem einen großen Werk eine gemeinsame Fachbildung als Grundlage; auf ihr konnten sie sich leichter verständigen und zu gemeinsamen Mitteln und Wegen vereinigen. Das Ziel, das dabei allen vorschwebte, war, die deutsche Schule zum Sieg zu führen. Die von Paris und Wien her eingedrungenen, anorganischen Elemente sollten aus dem deutschen Taubstummenunterricht ausgeschieden und derselbe so gestaltet werden, daß er der eigensten Natur des deutschen Lautsprachprinzips entsprechend so ausgebildet würde, um eine die Höhe der sonstigen Elementarvolksbildung erreichende Stufe zu gewinnen. Der Kampf gegen das Handalphabet und die künstliche Zeichensprache bezeichnet den Fortschritt von der einen Seite, das Eindringen in den Geist des Wort-(Laut-)sprachunterrichts und seine systematische Entwickelung von der anderen.

Als Vorläufer einer besseren Zeit wird in der Richtung Dr. Viktor August Jäger genannt, ein württembergischer Theologe, den seine Amtsthätigkeit in Gmünd zur Beschäftigung mit der Taubstummenbildung veranlaßte. Seine „Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache, der Religion und den anderen Schulgegenständen, nebst Vorlegeblättern, einer Bildersammlung und einem Lesewörterbuch", Stuttgart 1832—36, herausgegeben in Gemeinschaft mit dem rühmlich bekannten Pädagogen und späteren Seminardirektor G. A. Riecke, bedeutet den eigentlichen Bruch mit der französischen Schule und die Aufstellung eines grammatisch geordneten Lehrgangs für die Aneignung der Lautsprache. Ausgehend von der Möglichkeit, Taubstummen Lautsprachunterricht zu erteilen, äußert er sich über die hierzu nötigen Veranstaltungen. Geschlossene Anstalten werden von ihm wieder als unentbehrlich bezeichnet. Über das Verhältnis von Gebärden-, Schrift- und Lautsprache spricht Jäger zwar noch, wohl aus Rücksicht auf herrschende Meinungen, sehr liberal. Es kommt ihm nur darauf an, daß die Taubstummen zugleich sprechen und absehen, schreiben und artikulierend lesen lernen; dann könne man wählen, welche Sprache man als die Grundform annehme. Er selber hält die Gebärdensprache nicht hoch, die er in ihrer natürlichen Form als Mittel zum Zwecke ansieht; der Zweck aber ist Sprechen, Lesen und Schreiben. Das Handalphabet wird ganz abgelehnt. Jägers Sprachunterricht beginnt mit mimischen Übungen, darauf folgt Sprechen, Absehen, Lesen und Schreiben und zwar so, daß alles, was gesprochen wird, auch geschrieben und gelesen werden muß. Erst die dritte Stufe des Sprachunterrichts ist der Anschauungsunterricht, der nach dem Leben, aber auch systematisch nach Bildertafeln erteilt werden soll. Mit ihm im Zusammenhang hat möglichst

bald der grammatische Sprachunterricht zu beginnen, der viel Ermüdendes hätte, wenn er selbständig behandelt würde. Die Verbindung mit dem Anschauungsunterricht dagegen verleiht dem Sprachunterricht einerseits Reiz, andererseits bietet sie ihm den Stoff zur Einübung der Sprachformen ungesucht dar. Neben dem systematischen Anschauungs- und Sprachunterricht hielt Jäger übrigens noch freie Konversationsübungen für nötig, damit die Umgangssprache dem Taubstummen weniger Schwierigkeiten mache. In einer gesonderten Arbeit (s. Bericht über die Taubstummenanstalt zu Köln 1834—35) verbreitet sich Jäger über die „Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Religion", wobei er einen vorbereitenden, biblisch-geschichtlichen und konfessionellen Unterricht unterscheidet.

Weil Jäger für seinen Sprachunterricht nur die äußere Form der Sprache zur Direktive nahm, eine Lehrart, in der C. W. Sägert in Magdeburg (Anleitung 1840), Tarisch und Aichinger (in Linz) mit ihm übereinstimmten, so nennt man ihn einen Grammatisten oder den Führer der Methode des Taubstummenunterrichts auf formeller Grundlage. Die Verquickung des Sprachunterrichts mit dem Realunterricht bei dieser Behandlung führte aber notwendigerweise zu einer schädlichen Zerrissenheit des ersteren, ohne den letzteren wesentlich zu fördern. Sprach- und Sachunterricht wurde gar zu leicht willkürlich durcheinander gemengt.

Die Konsequenz drängte auf den Taubstummenunterricht auf materieller Grundlage hin. „Denn", so sagt Walther in seinem mehr erwähnten Werk, „erst nachdem der Taubstummenunterricht ausschließlich auf die Anschauung gegründet und, von dieser ausgehend, dem taubstummen Schüler in genetischer Entwickelung Inhalt und Form der Sprache zugleich gegeben wurde, betrat jener Unterricht den Weg, auf dem er seiner Vervollkommnung entgegen geführt werden konnte."

Der erste auf dieser Bahn, den die Geschichte der Taubstummenbildung neben den Gründern der Taubstummenanstalten de l'Epée und Heinicke als Reformator des deutschen Taubstummenunterrichts nennt, ist Moritz Hill, 8. Dezember 1805 zu Reichenbach im Regierungsbezirk Breslau geboren, gestorben in Weißenfels 30. September 1874. Der Sohn eines preußischen Militärmusikers, widmete er sich dem Lehrerberuf und wurde nach seiner Ausbildung zuerst Lehrer an dem Waisenhaus zu Bunzlau. 1829, infolge der Verfügung des Ministers v. Altenstein, welcher dem Taubstummenbildungswesen in Preußen einen neuen, kräftigen Anstoß gab, kam Hill als Eleve an die Berliner Taubstummenanstalt. Trotz seiner Differenzen mit dem damaligen Direktor des Berliner Instituts Dr. Großhoff, welcher keineswegs ein Förderer der deutschen Methode war, wurde Hill 1830 zum ersten Lehrer der Taubstummenanstalt Weißenfels bestimmt. Hier begann seine in praktischer Arbeit und in schriftlichen Darlegungen überaus gesegnete Thätigkeit für das Taubstummenbildungswesen.

Der Ausgangspunkt derselben war, wie er selbst hervorhebt, nicht neu. Wie frühere Taubstummenlehrer ließ er sich bei Aufstellung seines Systems ganz von

dem sprachlichen Bedürfnis der taubstummen Schüler leiten. Aber er that das mit einer Konsequenz, die einleuchten mußte und Nachfolger erweckte. Der Taubstumme, so führt Hill aus, entbehrt beim Eintritt in die Schule aller und jeder sprachlichen Vorbildung. Die Sprachbildung hat es darum nicht nur mit der Zeichenbildung und der Verknüpfung der Zeichen mit den Vorstellungen zu thun, sondern sie muß sich außerdem auch die Entwickelung der geistigen Anlagen und die Erzeugung von Vorstellungen zur Aufgabe machen. Die Gebärdensprache kann nur gelegenheitlich Verwendung hierbei finden, denn sie ist keineswegs in allen Stücken in die Lautsprache zu übersetzen und ist bezüglich ihrer Anwendbarkeit im Leben großen Beschränkungen unterworfen. Soll die Sprachbildung aber für Taubstumme dieselbe Bedeutung gewinnen, welche sie im Leben der Vollsinnigen hat, so muß sie in der Schule so getrieben werden, daß die Sprache der Taubstummen ein Mittel zur fortschreitenden Geistesentwickelung fürs ganze Leben, zur organischen Lebensthätigkeit wird. Zu dem Ende suchte Hill in seinen Schülern das Sprachbedürfnis überhaupt und das Bedürfnis nach unserer Sprache insbesondere zu erwecken. Er führte den Schülern Anschauungsgegenstände vor und sprach darüber in unserer Sprache. Sowohl bei der Darbietung des Sprachstoffs als der Einführung in die Sprachformen ließ er sich von dem Bedürfnis der Lernenden leiten. Beim Sprachunterricht betonte er stets viererlei nebeneinander: die Ausbildung der Geisteskräfte, die Aneignung von Sachkenntnissen, die Ausbildung der Sprachfertigkeit, die Steigerung der mechanischen Fertigkeit im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen. Bei den Elementen verweilte er lange und kehrte oft wieder zu ihnen zurück; den Unterrichtsstoff zerteilte er in kleine Ganze, die gründlich durchgearbeitet und immer wieder repetiert wurden. Dabei hieß er den Lehrer stets die Lautsprache verwenden und wies ihn an, dasselbe vom Schüler zu fordern.

Durch diese Grundsätze beim Taubstummenunterricht gab er dem immer noch gemischten System den Todesstoß; er schlug vor, die erste Stufe des Sprachunterrichts in einem einjährigen Vorbereitungsunterricht zu bewältigen, nämlich die Übung im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen, die Anregung der Aufmerksamkeit und des Anschauungsvermögens, das Einsammeln von Namen für einzelne der gewonnenen Anschauungen. Von dieser Vorstufe des Taubstummenunterrichts hatte Hill noch die optimistische Meinung, die an die Graserschen Ideen erinnert, sie könne in der Volksschule bewältigt werden. Die zweite Stufe des Sprachunterrichts sollte sodann in drei Jahren Übung des Anschauungsvermögens und Anregung und Entwickelung der geistigen Anlagen, Einsammlung von Anschauungen und Sachkenntnissen aus dem Lebenskreis des Schülers, Erlernung einer Elementarsprache auf rein praktischem Wege durch den Gebrauch, weitere Ausbildung in der Darstellung der Sprachzeichen und zwar in betreff der Lautsprache: Betonung der Silben in Wörtern und der Wörter in Sätzen, dabei Ausbildung der Stimme und in betreff der Schrift: Schönschreiben bringen. Hiermit führt

Hill zum erstenmal einen geordneten, durch die Lautsprache zu erteilenden und die Zwecke des Lautsprachunterrichts fördernden Anschauungsunterricht in die Taubstummenschule ein und schließt sich damit sowohl dem natürlichen Entwickelungsgang des kindlichen Geisteslebens als auch der in der Volksschule für Vollsinnige angenommenen Methode an.

Die dritte Stufe des Sprachunterrichts, die vom fünften Schuljahr an beginnt und bis zum Austritt aus der Schule fortgeführt wird, bezweckt weitere Ausbildung der geistigen Anlagen, Aneignung von Kenntnissen, welche das Leben der Taubstummen nötig macht, Erweiterung, Befestigung und tiefere Begründung der Sprachbildung, Geläufigkeit im Sprechen und Schreiben. Die Elementarsprache, die sich der Taubstumme auf der vorhergehenden Stufe instinktmäßig aneignen soll, muß auf der höheren Stufe nach ihren Gesetzen verstanden und gehandhabt werden; dazu ist ein besonderer Sprachunterricht nötig, der teils planmäßig mit systematischer Einübung aller grammatischen Formen, teils gelegentlich im Anschluß an Lese- und Aufsatzübungen erteilt werden soll und endlich von einem freien Sprachunterricht in der täglichen Konversation auch außerhalb der Schulstunden ergänzt wird. Lesetafeln, Lehrbücher, Bilder rc. sind Hill unentbehrlich für seinen Unterricht, insbesondere empfiehlt er aber auch die Führung eines Tagebuchs seitens der Taubstummen. Daß die Erreichung des letzten Zieles auf der dritten Stufe des Sprachunterrichts manches Jahr noch erforderte, verbarg sich auch Hill namentlich bei schwächer begabten Taubstummen durchaus nicht.

War es der Grundsatz der alten Methodiker: alles im Sprachunterricht, so formte sich bei Hill derselbe dahin um: in allem ist Sprachunterricht, eine Thatsache, die sich auch im Unterricht der Vollsinnigen praktisch nachweisen läßt, ohne daß dadurch das Recht der einzelnen selbständigen Schulfächer geschmälert würde. Hill vermochte denn auch seinerseits, so viel Raum er dem auf Anschauung gegründeten Sprachunterricht gewährte, im Lauf der Zeit einzelne materielle Unterrichtsfächer herauszubilden. Am besten gelang ihm dies beim Religionsunterricht; aber auch dem Weltkunde- und Rechenunterricht, als selbständigen Fächern in der Taubstummenschule, wurde Hill gerecht.

Es konnte nicht fehlen, daß auch diesem verdienten Manne die Kritik hart zu Leibe ging. Hatte man die Methodiker, welche von der formellen sprachlichen Grundlage ausgingen, der Vermengung formeller und materieller Unterrichtselemente beschuldigt, so wurde Hill bei seinem Ausgehen von der Anschauung, also vom Stofflichen, dieser Vorwurf nicht weniger gemacht, und dazu kam noch der andere, seine sprachliche Ausbildung reiche doch nicht weit genug. Es muß trotzdem anerkannt werden, daß sein Lebenswerk, das vierundvierzig Jahre lang dem Taubstummenunterricht galt, einen wesentlichen Fortschritt der deutschen Taubstummenschule bedeutet, ohne den der gegenwärtige Stand derselben nicht gedacht werden könnte. Es soll darum hier noch auf seine bedeutendsten Schriften hingewiesen

werden, welche aller Beachtung wert sind: „Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen (aus Diesterwegs Wegweiser)“, 1838; „Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen u. s. w. für Volksschullehrer“, Essen 1839; „Anleitung zum Sprachunterrichte taubstummer Kinder, für Pfarrer und Lehrer bearbeitet“, Essen 1840; „Erstes Wörter- und Sprachbuch für Taubstumme“, 1853; „Elementar-, Lese- und Sprachbuch für Taubstumme“, 1852; „Der erste Religionsunterricht der Taubstummen“, Allgemeine Schulzeitung 1846; „Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments u. s. w. für Taubstumme“, Halle 1847; „Der gegenwärtige Zustand des Taubstummenbildungswesens in Deutschland u. s. w.“, Weimar 1866.

An Hill schließt sich aufs engste Wilhelm Daniel Arnold, 1810—1879, der die Anstalt zu Riehen bei Basel zu einer Musteranstalt machte. Noch ausgesprochener als Hill Empiriker, legte er bei voller Wahrung der materiellen Grundlage des Unterrichts den größten Wert auf die mechanischen Sprachübungen, wobei er mit peinlicher Sorgfalt nicht bloß den Gebrauch der Zunge, der Lippen, des Gaumens, sondern auch die willkürliche Entlassung der Luft aus der Lunge übte. Dadurch erzielte er ein hervorragend deutliches und wohllautendes Sprechen, das die Besucher der Taubstummenanstalt Riehen geradezu in Staunen setzte. Arnold ist wohl der erste, welcher mit der Zeichensprache gänzlich brach und es auch durchsetzte, daß seine Zöglinge untereinander ausschließlich die Lautsprache verwendeten. Wie derselbe überhaupt neben dem Unterricht in ganz besonders nachdrücklicher Weise die Erziehung der Taubstummen von entschieden christlichem Standpunkt aus betrieb, so erwehrte er sich auch des Erbübels der Zeichensprache auf erziehlichem Weg, indem er seinen Schülern diese als ihrer unwürdig, nur dem Affen geziemend, darstellte. Seine Methode schildert er selbst in seinen „Elementarübungen im Auffassen und Nachsprechen, Schreiben und Lesen mit Bildern, zunächst für Taubstumme und Vollsinnige mit mangelhaftem Sprachorgan“, Frankfurt 1865. Mit besonderer Liebe erfaßte auch Arnold den Religionsunterricht, dem er etliche Schriften widmete: neben einer mehrfach aufgelegten biblischen Geschichte den „Unterricht in der christlichen Lehre für Unmündige“, Basel 1864.

Den Empirikern folgten die sog. Systematiker der Taubstummenbildung auf materieller Grundlage, die namentlich an Arnolds Verfahren etwas Bonnenhaftes fanden und für seine Nachahmer die Routine fürchteten.

Unter diesen Systematikern steht Otto Friedrich Kruse schon deshalb vorne an, weil er, seit seinem sechsten Jahre selbst taubstumm, sich doch eine gründliche allgemeine, auch fremdsprachliche Bildung aneignete und damit die Möglichkeit der Erwerbung einer solchen für seine Schicksalsgenossen, die aus früherer Zeit an einzelnen Beispielen fast sagenhaft gerühmt wurde, bestätigte. Doppelt schätzenswert ist es gewesen, daß Kruse sein Wissen und Können den Taubstummen weihte. Er war lange die Hauptkraft in dem Taubstummeninstitut Schleswig, dem er seine eigene Bildung verdankte.

Das Beste, was Kruse geboten hat, schließt sich trotz der Bedenken der Systematiker gegen die Empiriker an Hill an. Die Gedanken, daß die Taubstummenbildung sich enger an die allgemeine Pädagogik angliedern, daß die Anschauung der Ausgangspunkt alles Taubstummenunterrichts sein und bleiben und der Taubstumme von innen heraus zu dem Verlangen, zu sprechen, veranlaßt werden müsse, Grundsätze, die Hill längst ausgesprochen hatte, verfolgte Kruse weiter. Im übrigen haftete ihm manches vom alten Sauerteig an; er legte wieder auf die Gebärdensprache ein ziemliches Gewicht, was uns, da es von einem Taubstummen geschah, praktisch beachtenswert erscheint, mehr als die Vorliebe, die er mit der Wiener Schule für die Bedeutung des Schreibens für das Denken teilte. Außer einer Selbstbiographie und manchen Schriften von allgemein pädagogischem Inhalt gab Kruse das Buch: „Der Taubstumme im unkultivierten Zustand, nebst Blicken in das Leben merkwürdiger Taubstummer", Bremen 1832, „Lehrbuch des Sprachunterrichts taubstummer Kinder u. s. w.", Leipzig 1852, „Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten", Schleswig 1853, heraus.

Zu den Systematikern, welche die Taubstummenunterrichtsmethode auf Hillscher Grundlage eigentümlich weiterbildeten, ist ferner Karl Priester, geboren 1815, gestorben 1874, Lehrer an der Taubstummenanstalt in Camberg, zu rechnen. Von seinen Besonderheiten soll nur angemerkt werden, daß er den Lautsprachunterricht mit den Konsonanten beginnt, während seit Heinicke herkömmlich mit Vokalen begonnen wurde. Dem Tadel, es werde auf diese Weise der Sprachunterricht lange anschauungslos und sinnlos ohne Wortbildung betrieben, begegnet Priester, indem er rasch auf solche Konsonanten oder Konsonantenverbindungen eingeht, die einen Sinn haben, bezw. einen Gedanken ausdrücken, z. B. „sch" (Hühner jagen), „bst" (Aufforderung zur Aufmerksamkeit), „brr" (Zeichen für Pferde, stehen zu bleiben). Eine genaue Anleitung für den Sprachunterricht im ersten Schuljahr giebt er in seiner „Schreib-Lesefibel", Idstein 1865. Für den späteren Sprachunterricht, bei dem er auf vielseitige praktische Anwendung der gefundenen Sprachformen durch den Schüler hohen Wert legt, weil dies zur Verinnerlichung und Freiheit des Geistes führe, schrieb Priester „Sprachformen mit Beispielen zur Übung und Fragen zur Anwendung für die Hand der Schüler", Idstein 1864.

Außerdem ist derselbe erwähnenswert um seiner Bemühungen willen für die Versorgung der Taubstummen nach der Schulzeit und als Begründer des Vereins zur Förderung des Taubstummenunterrichts.

An Priester schließt sich Ulrich Karl Schöttle an, geboren 1813, langjähriger Taubstummenlehrer in Eßlingen. In der neuesten Zeit war Schöttle ein Hauptvertreter des Taubstummenbildungswesens in Süddeutschland und machte sich durch Vereinsbestrebungen (Veranstaltung von Konferenzen der Taubstummenlehrer aus Deutschland und im engeren Kreis aus Württemberg und Baden), sowie durch eine

reiche litterarische Thätigkeit geltend. Von Hillschem Standpunkt aus suchte er alte württembergische Traditionen (s. früher Jäger) in ihrem Wert festzuhalten und zugleich Eigenes zu geben. Letzteres machte ihn leicht kritisch und erweckte ihm Gegner, welche auch sein Gutes anzuerkennen nicht geneigt waren. Rückständig erschien er den meisten Vertretern der Taubstummenbildung mit seiner Wertschätzung der Zeichensprache, obgleich er ihren nur relativen und die Lautsprache vermittelnden Wert scharf betont, ebenso rückständig mit der Anschauung, daß das Schreiben geradesogut Denkform sein könne wie das Sprechen. Zwischen den Vertretern der Methodiker auf formeller und materieller Grundlage wollte er seine Stellung einnehmen von der Annahme aus, daß die wahre Versöhnung zwischen Anschauungs- und Sprachunterricht und ein Fortschritt der Sache der Taubstummenbildung in der getrennten Behandlung beider bestehe. Von diesem Gesichtspunkt aus gelangte Schöttle klarer als manche andere zu einem ausführlichen Lehrplan der Taubstummenschulen, in dem die einzelnen Fächer, für welche er mit unermüdlichem Fleiße Lehrgänge bearbeitete, voll zu ihrem Recht kamen. Besondere Verdienste erwarb er sich um die Methodik des Religions- und Rechenunterrichts. Für ersteren fürchtet er bei der Hillschen Verbindung mit dem Sprachunterricht, es möchte der höchste Zweck des Religionsunterrichts zu kurz kommen. Für den Rechenunterricht hat Schöttle überhaupt die erste ausführliche Anleitung gegeben.

Schöttle verfaßte eine größere Anzahl von Schriften, die dem Taubstummenunterricht dienen sollten und leider zum Teil Manuskripte geblieben sind; dagegen finden sich von ihm im „Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten Deutschlands" von Dr. Matthias in Friedberg viele wertvolle Arbeiten. Außerdem sind zu nennen: „Einfache Erzählung der biblischen Geschichte für Taubstumme", Tübingen 1857, „Lehrbuch der Taubstummenbildung", Eßlingen 1874.

Haben Schöttles vielseitige Arbeiten, wenn auch nicht durchschlagend, auf den verschiedensten Gebieten des Taubstummenunterrichts gewirkt, so ist bei seinem zeitgenössischen Mitarbeiter am Werke Wilhelm Hubert Küppers, Taubstummenlehrer an den Anstalten zu Brühl und nachher Trier, zu rühmen, daß er seitdem am klarsten in aufsteigender Stufenfolge die Sprachformen an dem dargebotenen Sprachstoff zur Entwickelung und Übung brachte. Sonst ein Verehrer Hills, weiß sich Küppers doch mit Schöttle einig darin, daß der Taubstumme systematischer in die Formen der Sprache eingeführt werden sollte. Hierbei gab er der Gebärdensprache weniger Raum als Schöttle und sorgte beizeiten für den nötigen Sprachstoff, um für die Artikulationsübungen die geeigneten Vorstellungen zu haben. Diesem Zweck sollte seine „Bilderfibel zum Gebrauch in Taubstummenanstalten, enthaltend den Wortstoff für die Artikulationsstufe und die Bearbeitung desselben in kleinen Sätzen", Brühl 1875, dienen. Die Bilderfibel enthält zwölf Bildertafeln, je mit der Bezeichnung des Gegenstands oder Gruppenbildes in Schreibschrift. Diese Bezeichnungen ergeben einen Fortschritt in der Schwierigkeit ihrer Aussprache. Neben

der Bildertafel befindet sich je eine Seite Druckschrift, welche in wohl ausgedachten Sprachformen den Gegenstand der Bildertafel behandelt. Das gesprochene Wort will Küppers wieder ganz ausdrücklich im Sinne der deutschen Schule als Zeichen der bestimmten Vorstellung behandelt wissen; das geschriebene Wort dagegen ist erst als Zeichen oder Bild des gesprochenen zu betrachten. Sein Gang im elementaren Sprachunterricht ist in folgenden Vorschlägen gezeichnet: 1. der Lehrer giebt das geschriebene Wort; die Schüler reproduzieren daran das gesprochene Wort und durch dieses die Vorstellung; 2. der Lehrer spricht das Wort vor; die Schüler sehen es ab und bezeichnen die Vorstellung; 3. der Lehrer giebt die Vorstellung und die Schüler nennen das Wort, welches sie bezeichnet; 4. der Lehrer giebt die Vorstellung, und die Schüler, indem sie das Wort für dieselbe sprechen, stellen es dann auch in geschriebener Form dar. Die an die Bildertafeln angeschlossenen Materialien werden natürlich nur dann methodisch richtig verwendet, wenn zuerst die Wörter, dann die Sätze und endlich die zusammenhängenden Lesestücke durch alle Übungsstücke hindurch gebraucht werden. An die Bilderfibel schließt sich sein „Zweites Lesebuch", Bonn 1886, an, welches successiv an der Hand von Lesestücken die elementaren syntaktischen Formen der Sprache entwickelt, dann Rätsel und Gedichte, endlich Erzählungen bietet. Der Anschauungsunterricht, so will Küppers, hat Sprachmaterial zu sammeln, der Leseunterricht die syntaktische Ausbildung zu vermitteln.

Schon die bisherige Darstellung, welche im allgemeinen der Auffassung Walthers von der Entwickelung des Taubstummenunterrichts folgte, hat gezeigt, daß die Taubstummenlehrkunde mit großer Energie nach der formellen und materiellen Seite ausgebildet worden ist und Empiriker wie Systematiker mit gleichem Eifer die Förderung des Werks im Auge hatten, dem sie ihr Leben widmeten; überall drang die richtige Auffassung durch von dem, was dem Taubstummenbildungswesen hauptsächlich not thue: die innige Verbindung zwischen Taubstummenbildung und allgemeiner Pädagogik, das Zurückdrängen der Gebärde, eine gleichmäßige Berücksichtigung aller Unterrichtsfächer, die Bearbeitung brauchbarer Schulbücher und als Grundlage alles weitergehenden Unterrichts die Aneignung des wohlartikulierten Sprechens und eines Sprachverständnisses, das sich aus einem geordneten Anschauungsunterricht ergiebt, durch den die Lust zum Sprechen und das zur Handhabung der Sprache erforderliche Sprachgefühl sich entwickelt.

Immer noch schien aber der Gegensatz zwischen einer alten Richtung, welche den Sprachunterricht mehr auf formeller Grundlage aufbaute und zwischen der neueren, die in den Sprachunterricht möglichst bald den Sprachstoff, die Vorstellungen, hereinnehmen wollte, nicht völlig ausgeglichen. Um diesen Ausgleich herbeizuführen, vertreten die neuesten Taubstummenlehrer die engste Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts. Für sie stehen vor anderen Eduard Rößler, geboren 1828, Taubstummenlehrer in Osnabrück, und Johannes Vatter, ge-

boren 1842, Taubstummenlehrer in Frankfurt a. M., ein. Ihre Vorschläge für den Taubstummenunterricht können außer anderen aus folgenden Schriften entnommen werden: Rößler, „Anweisung für Volksschullehrer zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt in eine Taubstummenanstalt", Osnabrück 1858; „Zwei Bilderbogen, enthaltend über 300 Bilder von Gegenständen der Anschauung; ein Hilfsmittel für den ersten Sprech- und Sprachunterricht mit Taubstummen", Osnabrück 1880; „Der Unterricht taubstummer Kinder auf der Stufe des Sprachunterrichts, 1. Abt. u. s. w.", Osnabrück 1863; „Lese- und Sprachbuch für Taubstummenschulen zum Gebrauch beim Anschauungsunterricht I., II., III., Osnabrück 1881; Vatter, „Die deutsche Sprache und ihre methodisch-praktische Behandlung in der Taubstummenschule", Frankfurt 1881. Ihren Standpunkt kennzeichnet das Wort Rößlers: „Sprechen und Denken, Sachkenntnis und Sprachverständnis, Urteilsfähigkeit und Sprachfertigkeit, Intelligenz und Sprache müssen sich gleichmäßig von Stufe zu Stufe in genetischer Folge und in organischem Zusammenhang im Schüler entwickeln," oder das Programm Vatters für seinen Sprachunterricht, das eine „anbildende", eine „ausbildende" und eine „einbildende" Stufe des Unterrichts fordert. Allgemeiner verständlich nennt er auch die erste die grundlegende, welche eine ähnliche Sprache erzielt, wie die Kinderstube beim vollsinnigen Kind, die zweite die Mittelstufe, welche das Sprachvermögen grammatisch erweitert und auch abstrakte Begriffe in größerer Zahl hervorbringt, und die Oberstufe, die praktisch anwendende, welche den Taubstummen auf die Höhe der Sprachanwendung gleich dem schulmäßig gebildeten Vollsinnigen führt.

Ohne auf die Einzelheiten in den Ausführungen dieser und anderer Vertreter der neuesten Ausbildung des Taubstummenunterrichts einzugehen, soll konstatiert werden, daß ein großes Kraftgefühl sich in den Äußerungen derselben ausspricht. Man nimmt auf dieser Seite an, daß das Gebrechen der Taubstummheit völlig überwunden werden kann, wenn nur der Unterricht ein korrekter und gründlicher ist. Es soll aber auch nicht verschwiegen werden, daß gerade Männer, wie Rößler, für die Taubstummenanstalten eine Fülle wohl ausgebildeter Lehrkräfte verlangen und trotzdem mit allem Nachdruck auf die Scheidung begabter und unbegabterer Schüler im Taubstummenunterricht drängen, Beweis genug dafür, daß der deutsche Taubstummenunterricht vorerst an den Grenzen des Möglichen angekommen ist.

Fassen wir demnach den Betrieb einer deutschen Taubstummenanstalt auf der neu erreichten Stufe ins Auge. Es wird angenommen, daß die taubstummen Kinder sobald als möglich in die Behandlung einer Anstalt kommen, jedenfalls mit dem vollendeten siebenten Lebensjahr. Werden die Kinder erst später eingeführt, so sind ihre natürlichen Sprachwerkzeuge häufig schon der Ausbildung weniger fähig, wie auch ihr geistiges Leben rückständig ist. Eine sieben- bis achtjährige Schulzeit, wie beim vollsinnigen Schüler, ist alsdann das mindeste, was verlangt wird. Wenn Taubstummenanstalten sehr oft mangelhafte Resultate er-

zielen, so liegt der Grund davon in der kurzen Bildungszeit. Virtuosen wie Heinicke rühmten sich zwar, sie haben ihre Schüler nie länger als vier Jahre unterrichtet; aber so schön die Resultate unmittelbar nach der Schulzeit waren, so fragt sich doch, wie viel von dem Erlernten nach zehn Jahren noch vorhanden sein mochte. Mehr als zehn Schüler sollten in keiner Klasse vereinigt sein, wobei vorausgesetzt wird, daß bei einem guten Betrieb jede Klasse ihr eigenes Klassenzimmer hat. Jede Klasse bedarf auch ihren eigenen Lehrer, denn die Thätigkeit mehrerer Lehrer in einer Klasse wirkt auch bei gleicher Methode, wenigstens auf der Artikulationsstufe, verwirrend; ferner dürfte eine Lehrkraft, wenn sie an verschiedenen Klassen verwendet wird, sich zu rasch verbrauchen. Das Fachlehrersystem kann nur in beschränktem Maße bei den Mittel- und Oberstufen gebilligt werden. Unter den taubstummen Schülern eine Scheidung nach der Bildungsfähigkeit eintreten zu lassen, wird mehrfach gefordert und auch in einzelnen Anstalten geübt; die Frage, ob dies, abgesehen von den schwachsinnigen Kindern, wünschenswert und pädagogisch begründet ist, dürfte aber noch ebensowenig entschieden sein, als bei den vollsinnigen Schülern. Bezüglich der Einrichtung der Taubstummenanstalten im allgemeinen ist noch zu bemerken, daß die Internate nicht bloß historisch die Priorität haben, sondern auch trotz wesentlicher Bedenken den Externaten vorgezogen werden. Das Leben in den Internaten muß natürlich familiären Charakter anstreben; Kinder, welche am Ort einer Taubstummenanstalt beheimatet sind, mögen immerhin versuchen, ob sie die Vorteile der Schule mit dem Leben im häuslichen Verband vereinigen können. Auf der Stufe des Artikulationsunterrichts wird das aber schwer sein.

Bezüglich des Lehrpersonals hat man je mehr und mehr den Standpunkt, jeden Volksschullehrer für den Taubstummenunterricht auszubilden, wieder verlassen. Nur einzelne werden nach Maßgabe ihres Geschicks und ihrer Neigung auf Grund ihrer Seminarbildung für den Dienst an Taubstummenanstalten vorbereitet. Preußen hat zu obigem Zweck, anschließend an frühere Einrichtungen, ein Taubstummenlehrerseminar neben der Taubstummenanstalt in Berlin 1882 errichtet und eine Taubstummenlehrerprüfung eingeführt.

Die Erziehung taubstummer Kinder hält sich in den deutschen Anstalten an die Rücksichten, welche Unglückliche in besonderem Maße verdienen, ohne in weichliche Verwöhnung und Gewährung des Unstatthaften zu verfallen, die den viersinnigen Kindern so viel Schaden bringt. Weil die Aufnahmefähigkeit durchs Wort allezeit bei den Taubstummen eine beschränkte bleibt, hält man sich in den Befehlen kurz, aber bestimmt; weil die Taubstummen vorwiegend durchs Auge die Welt betrachten, ist das Vorbild von besonderer pädagogischer Bedeutung.

Der Unterricht in den Taubstummenanstalten ist in erster Linie Sprachunterricht, wobei mit der Lautbildung und zwar auf Grund anatomischer Kenntnisse von den körperlichen Mitteln, welche zur Verfügung stehen, begonnen wird. Wie, das

soll ein von der Taubstummendidaktik anerkannter Sprachphysiolog, Stahm, zeigen, der 1. vom Hauch, der bloßen Lungenthätigkeit, ausgeht — sie erzeugt das „h“, daran reiht er 2. den Hauch mit Geräusch an und zwar a) mit Enge, welche die Laute „f, ß, ch“ erzielt, b) mit Verschluß, erzeugend die Laute „p, t, k“; 3. führt der Hauch mit Stimme ohne Enge und Verschluß zu „a, o, u, e, i“; 4. der Hauch mit Geräusch und Stimme zu „w, s, l, r, j, b, d, g, m, n, ng“.

Wenn nach solchen oder ähnlichen Anleitungen der erste Sprechunterricht erteilt wird, so zeigt das nur, daß dem praktischen Geschick des Lehrers, Lunge, Kehlkopf, Zunge, Gaumen und Lippen des Schülers in die entsprechende Thätigkeit zu setzen, der weiteste Spielraum gelassen bleibt. Der Lautbildung folgt möglichst rasch, von den Lautverbindungen zum Wort übergehend, der Artikulationsunterricht, der den Sprechunterricht sofort zum Sprachunterricht macht; denn bei demselben handelt es sich nicht bloß um mechanische Übung der Sprachwerkzeuge, sondern auch um Vorstellungen, welche mit dem Gesprochenen verbunden werden. Damit tritt auch der Anschauungsunterricht, das Schreiben und Lesen in sein Recht ein, das alsobald auf der ersten Unterrichtsstufe geübt wird. Andererseits müssen, um das artikulierte Sprechen nicht nur auszubilden, sondern auch zu bewahren, während der ganzen Schulzeit mechanische Sprechübungen fortgesetzt werden.

Für den Anschauungsunterricht fordern die modernen Taubstummenanstalten einen weiten Raum. Er wird zwar im ersten Schuljahr noch dem Artikulationsunterricht untergeordnet, tritt aber im zweiten, dritten und vierten selbständig auf.

Wird Lesen und Schreiben schon im Zusammenhang mit dem Artikulations- und Anschauungsunterricht getrieben, so müssen beide doch auch als selbständige Fächer zu ihrer Geltung kommen. Es genügen die Aufschriebe der Schüler nicht zum Lesenlernen; mit Übergang zur Druckschrift werden Lesebücher verwendet zum Lesen mit Erklärung, sowie zum kursorischen Lesen. Ebenso wird das Schreiben: Abschreiben, Diktierschreiben, Aufsatzübungen, selbständig geübt.

Grammatikalischer Sprachunterricht ist gleichfalls zu üben, nur daß er, um die Gefahr der leeren Formalistik zu vermeiden, die seiner Zeit die Taubstummenbildung bedrohte, möglichst an das praktische Sprachbedürfnis angeschlossen und zur Erweckung eines gesunden Sprachgefühls verwendet wird. Formenlehre und Syntax sollen dabei gleiche Berücksichtigung finden.

Ist der Sprech-, Sprach- und Anschauungsunterricht ein gründlicher, so hat die Erteilung des Unterrichts in den übrigen Schulfächern keine wesentlichen Schwierigkeiten mehr. Es kann deshalb auf eine nähere Ausführung über dieselben verzichtet werden.

Dagegen soll ein Wochenunterrichtsplan der Hamburger Taubstummenanstalt eine Übersicht über die Arbeit in einer deutschen Anstalt geben:

I. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) phonetischer Sprachunterricht: aa) Artikulation 16 Stunden, bb) mechanische Sprechübung 2 Stunden; b) logisch-sachlicher

Sprachunterricht: aa) Anschauungsunterricht 6 Stunden. 2. Rechenunterricht 2 Stunden. 3. Technische Fertigkeiten: a) Schreiben 2 Stunden, b) Zeichnen 2 Stunden, c) Turnen 2 Stunden, d) weibliche Handarbeiten 4 Stunden.

II. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) mechanische Sprechübung 2 Stunden; b) logisch-sachlicher Sprachunterricht: aa) Anschauungsunterricht 6 Stunden, bb) Lesen 6 Stunden, cc) Umgangssprache, Konversation und freie Sprachübung 2 Stunden; c) formeller Sprachunterricht: aa) Sprachformübungen 6 Stunden, bb) Aufsatzübungen 0. 2. Rechenunterricht und Raumlehre 4 Stunden. 3. Technische Fertigkeiten: a) Schreiben 2 Stunden, b) Zeichnen 2 Stunden, c) Turnen 2 Stunden, d) weibliche Handarbeiten 4 Stunden.

III. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) mechanische Sprechübung 2 Stunden; b) logisch-sachlicher Sprachunterricht: aa) Anschauungsunterricht 6 Stunden, bb) Lesen 4 Stunden, cc) Umgangssprache 2c. 2 Stunden; c) formeller Sprachunterricht: aa) Sprachformübungen 4 Stunden, bb) Aufsatz 0. 2. Religionsunterricht: biblische Bilderbeschreibung 4 Stunden. 3. Rechenunterricht und Raumlehre 4 Stunden. 4. Technische Fertigkeiten: wie oben.

IV. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) Artikulations- und mechanische Sprechübungen täglich eine Viertelstunde zu Beginn des Unterrichts; b) logisch-sachlicher Sprachunterricht: aa) Anschauungsunterricht 6 Stunden, bb) Lesen 4 Stunden, cc) Umgangssprache 2c. 2 Stunden; c) formeller Sprachunterricht: aa) Sprachformübungen 4 Stunden, bb) Aufsatz 2 Stunden. 2. Religionsunterricht: Biblische Geschichte und Perikopenerklärung 4 Stunden. 3. Rechenunterricht 4 Stunden. 4. Technische Fertigkeiten: wie oben.

V. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) wie Klasse IV; b) logisch-sachlicher Sprachunterricht: aa) Lesen 6 Stunden, bb) Umgangssprache 2c. 2 Stunden; c) formeller Sprachunterricht: aa) Sprachformübungen 4 Stunden, bb) Aufsatz 2 Stunden. 2. Religionsunterricht: Biblische Geschichte und Perikopenerklärung 4 Stunden. 3. Rechenunterricht 4 Stunden. 4. Realienunterricht: a) Heimatkunde 2 Stunden, b) Naturgeschichte 2 Stunden. 5. Technische Fertigkeiten: a) bis d) wie oben, e) Handfertigkeitsunterricht der Knaben 4 Stunden.

VI. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) wie in Klasse IV und V; b) logisch-sachlicher Sprachunterricht: aa) Lesen 4 Stunden, bb) Umgangssprache 2c. 2 Stunden; c) formeller Sprachunterricht: aa) Sprachformübungen 4 Stunden, bb) Aufsatz 2 Stunden. 2. Religionsunterricht: a) Biblische Geschichte und Perikopenerklärung 4 Stunden, b) Religionslehre bezw. Bibellesen 2 Stunden. 3. Rechenunterricht 4 Stunden. 4. Realienunterricht: a) Geographie 2 Stunden, b) Naturgeschichte 2 Stunden. 5. Technische Fertigkeiten: wie Klasse V.

VII. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) wie Klasse IV—VI; b) logisch-sachlicher Sprachunterricht: aa) Lesen 4 Stunden, bb) Umgangssprache 2c. 2 Stunden; c) formeller Sprachunterricht: aa) Sprachformübungen 4 Stunden, bb) Aufsatz

2 Stunden. 2. Religionsunterricht: a) Biblische Geschichte und Perikopenerklärung 2 Stunden, b) Religionslehre bezw. Bibellesen 2 Stunden. 3. Rechenunterricht 4 Stunden. 4. Realienunterricht: a) Geographie 2 Stunden, b) Naturgeschichte 2 Stunden, c) Naturlehre 2 Stunden, d) deutsche Geschichte 2 Stunden. 5. Technische Fertigkeiten: b) bis e) wie Klasse V—VI, a) fällt weg.

VIII. Schuljahr: 1. Sprachunterricht: a) wie Klasse IV—VII; b) logisch-sachlicher Unterricht: aa) Lesen 4 Stunden, bb) Umgangssprache ꝛc. 2 Stunden; c) formeller Sprachunterricht: aa) Sprachformübungen 2 Stunden, bb) Aufsatz 4 Stunden. 2. Religionsunterricht: a) Biblische Geschichte und Perikopenerklärung 2 Stunden, b) Religionslehre bezw. Bibellesen 2 Stunden. 3. Rechenunterricht und Raumlehre 4 Stunden. 4. Realienunterricht: a) bis d) wie Klasse VII. 5. Technische Fertigkeiten wie Klasse VII.

In diesem Unterrichtsplan zielt die erste Stufe: Klasse I—IV, auf Aneignung einer Elementarsprache, die zweite Stufe: Klasse V—VIII, auf Einführung in die Wissensfächer der Elementarschule hin.

Mit der vorstehenden Skizzierung der Anfänge des Taubstummenunterrichts, des Wesens der französischen Taubstummenschule und des inneren Entwickelungsgangs der deutschen Taubstummenschule ist wohl die Hauptsache der Aufgabe, die Geschichte des Taubstummenunterrichtswesens übersichtlich darzustellen, gelöst. Denn die Neuzeit hat gezeigt, daß auch die außerdeutschen Länder sich zur deutschen Schule bekehrt haben.

Einst hatte die glänzende und liebenswürdige Persönlichkeit de l'Epées einerseits, die Geheimniskrämerei Heinickes und die thatsächliche Schwierigkeit der Aneignung der Lautsprache andererseits die sog. französische Schule allüberall, außer Deutschland, zur herrschenden gemacht. Ja in Deutschland selbst gab es Zeiten, in denen es sich fragte, ob die Zeichensprache in ihrer mannigfaltigen Gestalt die Lautsprache im Taubstummenunterricht nicht überwuchere und zuletzt den Lautsprachunterricht ersticke.

Aber je mehr der eigentliche Zweck der Taubstummenbildung in allen Kulturländern klar erfaßt wurde, desto deutlicher mußte sich das Unzureichende der Zeichensprache ergeben. Dieselbe vermag bis zu einem gewissen Grad den geistigen Verkehr der Taubstummen untereinander zu ermöglichen; weit in das begriffliche Gebiet hinein führt sie auch da nicht; sie mag auch den Umgang Taubstummer mit Vollsinnigen einigermaßen fördern; die Vollsinnigen haben jedoch hierzu ihrerseits etwas zu lernen, um sich auch nur über das Notdürftigste mit Taubstummen zu verständigen. Im großen Ganzen verbarg sich niemand, wie wenig der ganze Zeichenapparat im stande war, das letzte Ziel der Taubstummenbildung zu erreichen, nämlich die Taubstummen vollständig einzureihen in die redende Menschheit. Im Gegenteil, je ausschließlicher die Zeichensprache gehandhabt wurde, desto mehr kam man in die Gefahr, die Taubstummen auch nach gewonnener Bildung zu isolieren. So glänzend

einzelne Erfolge der Zeichensprachmethode bei diesem oder jenem hochbegabten Taubstummen sind, die große Menge der Unglücklichen bleibt bei derselben geistig zurück und kann sich unter Vollsinnigen nicht wohl fühlen, mit denen sie klar nur schriftlich verkehrt. Bezeichnend für diesen Mangel der französischen Methode ist der Vorschlag, der gar aus deutschem Lager stammt, besondere Taubstummenkolonien zu gründen, vgl. L. Graßhoff, „Beitrag zur Lebenserleichterung der Taubstummen durch Gründung einer Taubstummengemeinde", Berlin 1828.

Gerne wird zugegeben, daß der deutsche Lautsprachunterricht im großen Ganzen nicht höher führt, als zu einer gründlichen Elementarbildung; dagegen schließt er den auch nur mäßig begabten Taubstummen die bürgerliche Gesellschaft auf, stellt ihn mitten in dieselbe hinein, macht ihn erwerbsfähig und setzt ihn mindestens in den Stand, mit den Personen, mit welchen sein Erwerb ihn zusammenführt, sich sprechend zu verständigen.

Als der Lautsprachunterricht in Deutschland wieder erstarkte und das Bedürfnis gegenseitiger Förderung nicht bloß die Taubstummenlehrer und -freunde der einzelnen Länder, sondern dieselben auch im internationalen Verband zu Kongressen sammelte, konnte die Richtigkeit der deutschen Methode nicht lange ohne Anerkennung bleiben.

Schon der erste internationale Kongreß der Taubstummenlehrer zu Paris 1878 faßte fast einstimmig seine Überzeugung in der Resolution zusammen: „Nach langer und reiflicher Erwägung erklärt der Kongreß, daß, obgleich die natürliche Zeichensprache als erstes Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schüler gestattet ist, die Lautsprachmethode vor der Zeichensprache den unbestrittenen Vorzug verdient, und dies gründet sich auf die in allen Ländern Europas und selbst in Amerika gemachten Erfahrungen." Der zweite internationale Kongreß in Mailand 1880 schloß sich dieser Erklärung vollständig an und präzisierte die Forderungen an den Taubstummenunterricht dabei: 1. „In der Überzeugung von der unbestrittenen Überlegenheit der Lautsprache gegenüber der Gebärden(Zeichen-)sprache, insofern jene die Taubstummen dem Verkehr mit der hörenden Welt wiedergiebt und ihnen ein tieferes Eindringen in den Geist der Sprache ermöglicht, erklärt der Kongreß, daß die Anwendung der Lautsprachmethode bei der Erziehung und dem Unterricht der Taubstummen der der Gebärdensprache vorzuziehen ist." 2. „In Erwägung, daß die gleichzeitige Anwendung der Gebärdensprache und des gesprochenen Worts den Nachteil mit sich führt, daß dadurch das Sprechen, das Absehen von den Lippen und die Klarheit der Begriffe beeinträchtigt wird, erklärt der Kongreß, daß die reine Lautsprachmethode vorzuziehen sei." Der Vorsitzende schloß die betreffenden Verhandlungen mit dem Ruf: „vive la parole pure!"

Ein Mitglied des Mailänder Kongresses, der Franzose Mr. Frank, berichtete darüber an den Minister des Innern und der Kulte in Paris: „Da die Kunst, den Taubstummen zum Reden zu bringen, oder das Verfahren des künstlichen

Worts, erfunden in Spanien durch den Benediktiner Dom Pedro Ponce de Leone, wiedergefunden im folgenden Jahrhundert durch den Engländer Wallis und den Schweizer J. K. Amman, in Frankreich gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts eingeführt und mit merkwürdigem Erfolg angewendet von J. Rodriquez Pereyra, häufig irrtümlich die deutsche Methode genannt wird, so hat sie der Kongreß, um einen Akt der Unparteilichkeit zu üben, als Lautiermethode (méthode orale) bezeichnet."

Der deutsche Fleiß kann sich seines Sieges freuen, auch wenn ihm damit formell die Anerkennung versagt worden ist, die er thatsächlich gefunden hat. Bei dem Kongreß war übrigens nur ein Deutscher anwesend. Zur vollständigen Sicherung der mühsamen Errungenschaften der deutschen Schule half vor allen der Vorsteher der Mailänder Taubstummenanstalt, Abbé Tarra, welcher für die Verwerfung jeder künstlichen Zeichensprache eintrat. Um Mißverständnisse fernzuhalten, sei noch erwähnt, daß die unwillkürlichen Gebärden, welche dem Seelenleben der Taubstummen und Vollsinnigen gemeinsam entspringen, in ihrem Recht belassen worden sind.

Auch in der Anwendung der „Lautiermethode" gab der Kongreß den Resultaten der deutschen Schule thatsächlich die Ehre, indem er energisch für die fundamentale Bedeutung des Anschauungsunterrichts und damit für den Taubstummenunterricht auf materieller Grundlage, wie unsere deutschen Methodiker sich auszudrücken pflegen, eintrat.

Bemerkenswert sind noch die Anschauungen, welche der Mailänder Kongreß über den Beginn des Unterrichts taubstummer Kinder, über die Zahl der Unterrichtsjahre und die der Schüler in einer Klasse äußert. Auch hierin stimmt er im wesentlichen mit dem in Deutschland wünschenswert Gefundenen überein, obgleich der deutsche Einfluß auf die Verhandlungen verhältnismäßig gering war.

Eine Beschreibung des überwundenen Zeichensprachunterrichts kann also billig unterbleiben; es genügt, was darüber anläßlich der Begründung der Pariser und Wiener Schule gesagt worden ist.

Die äußere Entwickelung des Taubstummenbildungswesens blieb hinter der intensiven inneren Entwickelung desselben kaum irgendwo zurück. Vorne an steht in der Fürsorge für die Taubstummen Deutschland und hier wieder, neben den schon früher genannten deutschen Ländern, Preußen. Zum Schulzwang für Taubstumme hat es, soviel bekannt, bis jetzt nur die Provinz Schleswig-Holstein gebracht; dagegen bestehen, dank der staatlichen Hilfe, die auf diesem Felde der Privatwohlthätigkeit besonders wirksam unter die Arme gegriffen hat, so viele Taubstummenbildungsanstalten, daß in Deutschland kaum ein taubstummes Kind unausgebildet bleibt, wenn die Seinigen sich irgend helfen lassen wollen. Nach dem statistischen Bericht von Söder in Hamburg besaß 1887 Preußen 50, Bayern 15, Königreich Sachsen 4, Württemberg 6, Baden 3, Hessen 2, Mecklenburg-

Schwerin und Strelitz 2, die sächsischen Herzogtümer 3, Oldenburg, Braunschweig, Anhalt, Reuß, Lippe, Lübeck, Bremen, Hamburg je 1, Elsaß-Lothringen 4 Taubstummenanstalten. Seitdem haben sich die Anstalten zu diesem Zweck noch namhaft vermehrt, ohne daß darüber statistischer Nachweis geliefert werden könnte. Auch praktisch ist die Frage, ob das Internat dem Externat unter allen Umständen vorzuziehen sei, noch nicht endgültig entschieden. Internate und Externate wirken mit Erfolg; einzelne Anstalten haben auch gemischtes System.

Österreich-Ungarn zählte 1887 19 Taubstummenanstalten, Frankreich 70, Großbritannien und Irland 46.[1]

Von allen diesen Anstalten steht zu erwarten, daß sie immer mehr in die Bahnen der deutschen Schule einlenken.

Seitdem war nur von der Schulbildung der Taubstummen die Rede; ist dieselbe eine gründliche gewesen, so können sich Taubstumme viel leichter als Blinde im praktischen Leben zurecht finden. Die Berufsbildung wurde deshalb in den meisten Taubstummenanstalten ignoriert. Einzelne deutsche Institute betreiben allerdings auch eine gewerbliche Ausbildung, namentlich in Schuhmacherei und Schneiderei, doch vielleicht vorwiegend aus ökonomischen Gründen. In Frankreich hat man neuerdings die Zöglinge von Taubstummenanstalten in der Landwirtschaft unterrichtet.

Im allgemeinen wird anzunehmen sein, daß die Taubstummenanstalt nach Vollendung der Schulbildung nur etwa noch auf die Berufswahl der Zöglinge einzuwirken hat. Man sucht ihnen vorwiegend Berufsarten, bei denen durchs Auge viel gelernt werden kann. Arbeitsam sind die Taubstummen ja meistens und deshalb nicht allzuschwer unterzubringen. Jedem muß es auffallen, daß den vielen blinden Bettlern gegenüber wenig Taubstumme zu diesem Handwerk greifen.

Sehr notwendig ist die sittlich-religiöse Überwachung der Taubstummen, nachdem sie aus der Anstalt ausgetreten sind; denn es ist Erfahrungsthatsache, daß Taubstumme, sobald sie etwas leisten, leicht in ein falsches Selbständigkeitsstreben und in rohe Genußsucht sich verirren. Man hat zur sittlich-religiösen Beeinflussung der ausgebildeten Taubstummen schon vielfach Taubstummenversammlungen, insbesondere Kirchenfeste, veranstaltet. Sie haben sich schwerlich allseitig bewährt, am wenigsten, wenn sie an großen Plätzen veranstaltet wurden. Die Taubstummen fanden sich zwar in Kirche und Versammlungslokal gerne ein; ebenso traf man sie aber, und zwar nicht bloß vereinzelt, in allen Vergnügungslokalen, auch solchen zweifelhafter Art. Besser bewährt sich ohne Zweifel die Aufrechterhaltung des persönlichen Zusammenhangs der Anstalt mit dem entlassenen Zögling durch Besuche

[1] In den Vereinigten Staaten von Nordamerika zählte man 1897/98 nach dem Report 57 öffentliche Anstalten mit 945 Lehrkräften und 9832 Zöglingen, von denen 2946 nach der Lautmethode, 3616 nach der manuellen, 3205 nach der kombinierten unterrichtet wurden. Der Unterhalt der Anstalten belief sich auf 2208704 Doll. Außerdem gab es noch 29 öffentliche Tagesschulen.

des Lehrers bei diesem und des Schülers in seiner früheren Anstalt, die ihm zum zweiten Vaterhaus geworden ist. Auch Rundbücher sind zu dem Zweck des bleibenden Zusammenhangs der ausgetretenen Zöglinge mit der Anstalt schon erfolgreich angewendet worden.

Ebenso wichtig ist die Aufgabe, den entlassenen Zöglingen ihre Bildung zu erhalten und sie zur Weiterbildung zur ermuntern. Taubstumme, die im Leben draußen stehen, sollen zu fleißigem Sprechen und Lesen angehalten werden. Es empfiehlt sich, den Zöglingen zu dem Ende bei ihrem Austritt die nötige Anleitung zu geben. Passend hierzu sind: Burkhardt und Rauschert, „Einführung ins bürgerliche Leben. Ein Ratgeber für Taubstumme". Wringen 1893, und „Mitgabe für Taubstumme" aus dem Verlag von Wagner in Stuttgart.

Welche Gefahr den Resultaten des Taubstummenunterrichts von den Taubstummen selber droht, beweist eine Thatsache, die schließlich angeführt werden soll. Als die deutsche Schule auch auf den internationalen Kongressen den Sieg errungen hatte, bemächtigte sich der erwachsenen Taubstummen in Deutschland eine Bewegung, welche für ein gemischtes Unterrichtssystem, das Gebärden- und Lautsprache gleichmäßig berücksichtigen sollte, wirkte. Die Taubstummen verstiegen sich sogar zu einer Petition an den deutschen Kaiser um Beseitigung der herrschenden Methode. Die Regierung mußte in diesem Falle einmal wieder gegen den Rechtsgrundsatz handeln: beneficia non obtruduntur! Es war darum ein heilsamer Erlaß, den Unterrichtsminister Bosse 17. September 1892 ergehen ließ: „Auf Grund der eingehendsten Ermittelungen hat sich ergeben, daß keine Veranlassung vorliegt, in der gegenwärtigen Art des Taubstummenunterrichts eine Änderung eintreten zu lassen."

Geschichte der Kleinkinderschule und des Kindergartens.

Litteratur. 1. Ältere Litteratur. Wolke, Erziehungslehre, 1805. — Hergang, Spielschule zur Bildung der fünf Sinne für kleine Kinder, 1806. — Wilderspin, Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen, übers. v. Wertheimer, Wien 1828. — L. Giovani, Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kleinkinderbewahranstalten, Wien 1832. — F. A. W. Diesterweg, Der Unterricht in der Kleinkinderschule, Krefeld 1838. — J. G. Wirth, Über Kleinkinderbewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten, sowie zur Behandlung der darin vorkommenden Lehrgegenstände u. s. w., Augsburg 1839. — W. Burkhard, Oberlins vollständige Lebensgeschichte und gesammelte Schriften, 1843. — J. Fölsing, Erziehungsstoffe für Familien und Kleinkinderanstalten, Darmstadt 1846. — Fölsing u. Burkhard, Die Kleinkinderschulen, wie sie sind und was sie sein sollen, 1848. — J. Fölsing, Die Menschenerziehung oder die naturgemäße Erziehung und Entwickelung der Kindheit in den ersten Lebensjahren, 1850.
2. Christliche Kleinkinderschule. Flashar, Artikel Kleinkinderschule in K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 2. Aufl., Bd. IV. — J. Fr. Bofinger, Die Kleinkinderschulen und Kinderpflegen Württembergs, 1865. — J. Fr. Ranke, Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien, Elberfeld. — Dr. von Bissing-Beerberg, Was not thut, oder die Kleinkinderschule und was zur Förderung derselben zu thun, 1869; Die christliche Kleinkinderschule, ihre Entstehung und Bedeutung. Eine Denkschrift im Namen des Kleinkinderschul-Zentralkomitees, 1872. — Derselbe, Der Geistliche, ein vom Herrn berufener Träger der christlichen Kleinkinderschule, 1874; Viel Segen aus einer Quelle; Das deutsche Mutterhaus für Kinder- und Gemeindepflegerinnen; Eine weitere Denkschrift in der großen Nationalsache der Kleinkinderschule, 1873; Die grundlegende und gemeindepflegende christliche Kleinkinderschule nicht nur nützlich sondern auch notwendig, 1874; Die Notwendigkeit der Organisation des grundlegenden und gemeindepflegenden christlichen Kleinkinderschulwesens, 1877. — W. Löhe, Von Kleinkinderschulen, ein Diktat für die Diakonissenschülerinnen in Neudettelsau. — Leyrer, Die christliche Kleinkinderpflege mit besonderer Rücksicht auf Württemberg, Stuttgart 1879. — Hesekiel, Die Kleinkinderschule in ihrer Bedeutung für die Arbeiterfrage. — Joh. Hübener, Die christliche Kleinkinderschule, ihre Geschichte und ihr gegenwärtiger Stand, 1888. — J. Fr. Ranke, Erzählungen für Kleinkinderschulen und Familien, 1845. — Derselbe, Aus der Praxis für die Praxis. — Derselbe, Der erste Religionsunterricht. — Derselbe, Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort. — Th. Fliedner, Liederbuch für Kleinkinderschulen mit Melodien, Gebeten u. s. w., Spielen, der Methode der Erziehung und des Unterrichts in der Kleinkinderschule. Eine Anleitung u. s. w., 5. Aufl., 1872. — Jolberg, Kurze Anleitung für Kleinkinderlehrerinnen. — Schäfer, Geschichte

der weiblichen Diakonie, Hamburg 1879. — Zeitschriften, die die christliche Kleinkinderschule berücksichtigen: Kaiserswerter Armen- und Kinderfreund, Die fliegenden Blätter aus dem Rauhen Haus, Die christliche Kleinkinderschule, Zeitschrift für christliche Kleinkinderpflege und Erziehung in Schule und Haus — (wieder eingegangen und dafür) Oberlinblatt, Die christliche Kleinkinderpflege, Monatsschrift u. s. w., Monatsschrift für Innere Mission u. s. w. von Th. Schäfer. Lehrmittel: 41 biblische Bilder von Kaiserswert; Biblische Bilder von Schreiber, Eßlingen; Bibel in Bildern von J. Schnorr von Karolsfeld, Leipzig; Bildertafeln von Wilkens mit Hilfsbuch von Bormann; Jahreszeiten von Schreiber, Eßlingen; Nützliche Beschäftigungen für die Kleinen. Vademecum u. s. w., Mainz 1896; Baupläne, Stundenpläne und Kostenanschläge für Kleinkinderschulen s. Leyrer, christliche Kleinkinderpflege und Hübner, christliche Kleinkinderschule. Dazu siehe noch die Aufsätze von E. Pappenheim und Eleonore Heerwart in W. Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, S. 65—102 (1897); Bd. IV, S. 55 ff. 3. Kindergarten. Fr. Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, herausgegeben von Wichard Lange, 1862. — E. W. Lange, Zehn Jahre aus meiner pädagogischen Praxis, Hamburg 1861. — H. Pösche, Fr. Fröbels entwickelnd erziehende Menschenbildung als System, Hamburg 1859. — H. Goldammer, Der Kindergarten, 1874; Fröbels Weltanschauung, 1866. — W. Middendorf, Die Kindergärten, ein Bedürfnis der Zeit u. s. w., 1848. — A. Köhler, Die Praxis des Kindergartens, 3 Bde., 3. Aufl., 1878. — Derselbe, Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt für Freunde und Gegner. — Derselbe, Die neue Erziehung, Grundzüge der pädagogischen Ideen Fröbels. — Derselbe, Winke für angehende Fröbelvereine. — Lina Morgenstern, Das Paradies der Kindheit nach Fr. Fröbels Grundsätzen, 1861; Kindergarten und Schule. — Bertha von Marenholtz-Bülow, Das Kind und sein Wesen. — Dieselbe, Kindergarten und die Bedeutung des kindlichen Spiels. — Dieselbe, Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode, 1866. — Dieselbe, Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre, Wigand, Kassel 1887. — A. B. Hantschmann, System des Kindergartens nach Fröbel. — Derselbe, Fröbel, die Entwickelung seiner Erziehungsidee in seinem Leben, 1874. — J. H. Fichte, Die nächste Aufgabe für die Nationalerziehung der Gegenwart mit Bezug auf Fröbels Erziehungssystem, Berlin 1870. — Fischer, Der Kindergarten, Wien 1873. — L. Schindler, Das Kindergarten- und Kinderschulwesen in Österreich und Deutschland. Vergleichende Studie u. s. w., Wien 1878. — Zeitschriften, die auf den Kindergarten Bezug nehmen: Weimarische Kindergartenzeitung; Kindergarten u. s. w., Organ des deutschen Fröbelverbandes; Berichte des allgemeinen Kindergärtnerinnenvereins, Eisenach; Erziehung der Gegenwart, Dresden. Lehrmittel: Köhler, Bewegungsspiele; Anna Winkel, Liederbuch der Mütter zum Gebrauch in Haus und Kindergarten; Barth, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch, Bielefeld 1877; dazu siehe Kataloge des Kindergartenverlags A. Pichler, Witwe und Sohn, Wien. 4. Außerdeutsche Litteratur. Sam. Wilderspin, On the importance of education of the infant . . ., London 1823, s. o. Wertheimer. — Derselbe, Early disciplin etc., London 1832. — W. Wilson, System of infant schools, London 1825; Infant schools magazine, eine Zeitschrift; dazu: E. Wagner, Das Volksschulwesen in England und seine neueste Entwickelung, Stuttgart 1864. — Cochin, Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues en France sous le nom de salles d'asile. — Gossot, Les salles d'asile en France et leur fondateur Cochin, Paris 1884. — Diodati, Les écoles des enfants; L'ami de l'enfance, journal des salles d'asile; Archives des salles d'asile; Images de l'histoire sainte de Jésus-Christ avec texte explicatif. Chansons pour les salles d'asile. — Dr. L. Coronel, De Bewaarschool, haar Verleden, togenwoovrdge toestand on have toekomst. Amsterdam 1864. — Prof. John Kraus, The Kindergarten. — John Kraus and Maria Kraus, The Kindergarten Guide, an illustrated Handbook, New York 1877. — Bianca Majon, Prime lettere pei fanciulli di tre a

quattro anni, Milano 1831. — Aporti, Manuale 1835. — Derselbe, Rapport sur les écoles de la Lombardie. Trad. de l'ital., Paris 1835. — Lambruschini, Des écoles de l'enfance de Crémone et de l'influence des femmes sur la direction des écoles de l'enfance.

Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts traten in den europäischen Kulturländern, in Deutschland, Frankreich und England hauptsächlich, Anstalten ins Leben, welche der Fürsorge für die noch nicht schulpflichtige, aber der unmittelbaren mütterlichen Pflege entwachsene Jugend gewidmet waren. Der Name „Kleinkinderschule", welcher für solche Einrichtungen in Deutschland heutzutage am gebräuchlichsten ist, stammt aus England (infant-school) und wurde auch in Italien adoptiert (scuole infantili). Daneben fanden sich aber mit der Zeit die mannigfachsten sonstigen Benennungen für eine und dieselbe Sache, je nachdem bei dem Namen mehr an diejenigen gedacht wurde, welche sie betrieben (dames-schools), oder an das, was dem Alter der aufgenommenen Kinder besonders dienlich ist (Spielschulen), oder endlich an die letzten Zwecke, für welche gearbeitet werden sollte (Hüteschule, Kleinkinderbewahranstalt, Kleinkinderpflege, Warteschule, salles d'asile). Als vollends der in ihrer Existenz schon gesicherten Kleinkinderschule sich die wissenschaftliche Methode bemächtigte, was natürlich in Deutschland geschah, wurde der an Rousseaus Ideen anklingende Name „Kindergarten" modisch auch für Kleinkinderschulen, welche in ihrem Bestand nur wenig an den paradiesischen Urstand des kindlichen Menschentums erinnerten.

Die ersten Anfänge des Kleinkinderschulwesens liegen ohne Zweifel viel weiter zurück, als dies in klar umrissenen geschichtlichen Zügen hervortritt. Zerstörtes Familienleben, soziale Notstände, welche die Eltern, zumal die Mutter, dem nächsten Beruf an den Kindern entzogen, hat es ja zu allen Zeiten gegeben; dazu dürfen wir voraussetzen, daß immerdar Leute vorhanden waren, die klar erkannten, wie nötig eine zielbewußte Behandlung schon des zarten Kindesalters sei. Wir erinnern an die Regel des heiligen Benediktus (480—543), nach welcher schon in vielen Klöstern Kindern vom 4. Lebensjahr an Nahrung, Unterricht und Anleitung zu einem Handwerk gegeben worden ist (s. Gesch. der Erz. II, 1, S. 125), ferner, um einen großen Schritt vorwärts zu thun, an die schola materna des Amos Comenius (1592—1671), in welcher (im Notfall auch von Stellvertretern oder Stellvertreterinnen der Mutter) mit einer vernünftigen, von jedem affectus simininus und asininus entfernten Pflege des Leibes zugleich die Sorge dafür zu verbinden sei, daß das Kind bis zum 6. Jahr an den verschiedenen Umständen der Außenwelt seine Aufmerksamkeit und seine Sinne übe, die ersten Kenntnisse sich aneigne, auch vor allem zur Zucht und Frömmigkeit angehalten werde, ohne die kindliche Unbefangenheit zu verletzen (s. Gesch. der Erz. III, 2, S. 258). Nehmen wir dazu, noch einmal zurückgreifend, in Betracht, was Luther sagt: „Soll die Christenheit in ihre Kraft kommen, so muß man wahrlich bei den Kindern anheben"; ja, was

der Herr selbst uns einschärft: „wer das Reich Gottes nicht empfängt als ein Kind, der wird nicht hineinkommen", alsdann liegt die Wahrscheinlichkeit sehr nahe, daß die Anfänge der Kleinkinderschule weit zurückliegen.

Aus dem Helldunkel der Vorgeschichte trat die Kleinkinderschule erst, nachdem die Aufgabe der öffentlichen Fürsorge für die Jugend bei den Kulturvölkern der neueren Zeit sich zu leidlicher Anerkennung durchgerungen hatte, was namentlich den Grundsätzen der Reformationszeit zu danken ist. Dazu mußten besondere Notstände auf ein schreiendes Bedürfnis hinweisen und Persönlichkeiten aufstehen, welche mit Geschick dem Notstand gerecht zu werden versuchten. Diese drei Momente trafen zusammen, als eben im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Kleinkinderschulfrage wissenschaftlich zur Diskussion und praktisch zur Beantwortung kam.

Nachdrücklichen Hinweis auf die Bedeutung der methodischen Behandlung des frühesten Kindesalters verdanken wir dem Züricher Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827), dem Altvater der Methode. Er, der das Kind von der Wiege an in den Mittelpunkt klar gedachter und grundsätzlich ausgeführter Beeinflussung bringen wollte, mußte mit Denknotwendigkeit auf die Forderung geführt werden, daß die Kinderwelt Einrichtungen nötig habe, welche sich zwischen die mütterliche Pflege und die schon bestehenden Schulanstalten als vermittelndes Glied einreihen sollten. In der That empfahl er schon 1781 in seinem Volksbuch „Lienhard und Gertrud" Kinderhäuser zu gründen, die den noch nicht schulpflichtigen Kindern dienen sollten (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 529). Leider war Pestalozzi in der Theorie so einseitig und in der Praxis dermaßen vom Mißgeschick des Schwärmers verfolgt, daß auf dem Boden, den er bearbeitete, seine anregenden Gedanken keine bleibende Frucht brachten.

Glücklicher war um dieselbe Zeit der christliche Philanthrop Pfarrer Friedrich Oberlin[1] (geb. 31. August 1740 in Straßburg), dessen ganzes Lebenswerk den sittlich-religiös und ökonomisch heruntergekommenen evangelischen Gemeinden im elsässischen Steinthal galt. Die in jeder Hinsicht großartige Thätigkeit für die Hebung seiner Gemeindeglieder ist vielfach gewürdigt worden; das Bedeutsamste an derselben war, daß ihm kein kleinster Punkt entging, wo er hätte fördernd eingreifen können. Deshalb wandte sich seine Aufmerksamkeit auch den Kindern zu. Fürs erste besorgte er besseren Unterricht der Schuljugend, wobei neben der theoretischen Ausbildung die praktische betont wurde. Von seinem Pfarrsitze Waldbach aus gründete Oberlin in den fünf Dörfern seines Kirchspiels Handarbeitsschulen für Mädchen. Mehrere Lehrerinnen wurden für diesen Schulzweig ausgebildet, darunter Luise Scheppeler, ein Bauernmädchen (geb. 4. November 1763 in Bellefosse im Steinthal), welches als die erste Kleinkinderschullehrerin berühmt geworden ist. Ihre

[1] Die Oberlinssache nach ihrer Entstehung u. s. w. Denkschrift des Oberlinvereins 1870.

Erziehung dankte sie Oberlin; seine verständnisvolle Unterstützung und Leitung wurde ihr auch zu teil, als sie sich in erbarmender Liebe damit befaßte, arme Kinder, die sich aufsichtslos auf der Straße herumtrieben oder von ihren auf Arbeit ausgehenden Eltern in den Häusern zurückgelassen wurden, in ihre besondere Obhut zu nehmen. Mit Hilfe älterer Schülerinnen sammelte sie eine Anzahl kleinerer Kinder, welche die Schule noch nicht besuchten, reinigte sie, wies ihnen bestimmte Plätze in einem hierzu geeigneten Lokal an und suchte sie nun zu beschäftigen. Ihre hervorragende Fähigkeit, fesselnd zu erzählen, hielt die Kinder fest; waren die Kleinen des Hörens müde, so wurde gesungen, gespielt und bei günstiger Witterung ein Spaziergang gemacht. „Das Steinthaler Bauernmädchen that," so sagt ihr Biograph Frommel [1] sehr richtig, „was jetzt unsere studierten Kinderlehrerinnen thun." Dabei ist nicht minder hervorzuheben, daß alles, was für die Kleinkinderschule in ihren ersten Anfängen geschah, aus der barmherzigen Liebe hervorging, wodurch sich die Sache schon in ihrem lebenskräftigen Entstehen als ein Werk der sog. inneren Mission erweist, als welches sie auch in der Folgezeit ihre bedeutendste Ausdehnung und segensreichste Wirksamkeit gewann.

Die Bestrebungen seiner Dienerin bildeten für den organisatorischen und methodischen Geist Oberlins die Grundlage zum weiteren Ausbau der Kleinkinderschule im Steinthal. Für jede seiner Gemeinden wurden Vorsteherinnen ausgebildet, um die noch nicht schulpflichtigen Kinder nach der Art zu beschäftigen, welche jene in Waldbach mit Erfolg versucht hatte. Große Zimmer wurden gemietet und die Kinder schon vom 3. Jahr an darin gesammelt. Zwei Frauen waren hier thätig; die eine unterwies in Handarbeiten, die andere sorgte für die geistige und gemütliche, dazu für die leibliche Ausbildung der Kleinen durch sonstigen Unterricht und Spiel, die immer Hand in Hand gingen. Waren die kleinsten Kinder nur gehalten, eine Zeitlang stille zu sitzen und aufzumerken, bis man wieder zum Spiel überging, so lehrte man die größeren stricken, spinnen, selbst nähen. Beachten wir noch, daß für die geistige Förderung der Kinder vor allem biblische Geschichte, Naturgeschichte und (vaterländische) Geographie verwendet wurde, daß Oberlin zu diesem Zweck biblische Bilder und Karten (Reliefkarten) fertigte, daß er die Kinder Steine und Pflanzen sammeln ließ, die nachher einer eingehenden Betrachtung unterzogen wurden, daß er endlich darauf drang, die Kinder zum Sprechen und Singen und zwar in möglichst reiner Form zu veranlassen, — alsdann sehen wir in den Oberlinschen Kleinkinderschulen schon die Elemente alle beisammen, die heute noch und allezeit dem Bedürfnis und dem geistigen Entwickelungsstand des betreffenden Alters entsprechend wirksam gemacht werden können und sollen: Spiel, Gesang, Erzählung, Unterricht an der Hand der Anschauung, praktische Handfertigkeit. Wenn wir die Berichte über jene, ohne Zweifel ersten

[1] Luise Scheppeler von E. Frommel, Aufsatz in Ziethes Frauenspiegel; außerdem F. W. Bodemann, L. Scheppeler, Oberlins gottselige Dienstmagd. 1879.

geschichtlich nachweisbaren Kleinkinderschulen lesen, so mag uns dieses oder jenes nach unseren Begriffen zu weit gehend erscheinen; andererseits beweisen aber auch wieder einzelne Züge aus dem unterrichtlichen Kleinkinderschulleben der Oberlinschen Periode, z. B. die Thatsache, daß der geographische Unterricht mit dem Heimathaus des Kindes begann, das auf der Karte zu finden war, wie eminent praktisch und didaktisch sicher Oberlin vorging. Die Zahl der Kleinkinderschulkinder im Steinthal war der Bevölkerungszahl entsprechend in den einzelnen Gemeinden keine allzu große, und sie wurden nach der Anordnung ihres Organisators im Kreise gruppiert, also familiär und nicht schulmäßig. Demnach können wir uns von dem inneren Stand und von der äußeren Gestalt einer solchen Anstalt ein deutliches Bild machen und begreifen die vorbildliche Kraft, welche hauptsächlich diese Seite der Thätigkeit Oberlins bis auf den heutigen Tag hat.

Schon der Nationalkonvent in Paris gab Oberlin (1794) ein öffentliches Vertrauensvotum, das sich auf die Kleinkinderschulen, welche er gegründet hatte, mitbezog und ihn veranlaßte, in einem Dankschreiben nach Paris ausführlich, wie oben geschildert, sich über diese Anstalten zu äußern; noch manche andere Auszeichnung von nah und fern wurde ihm zu teil, ehe er 1826 starb und sein Werk anderen überlassen mußte. Manches fand keine erfreuliche Fortsetzung, seine Kleinkinderschulen aber blieben zunächst in der Hand seiner treuen Gehilfin Scheppeler, die 1829 von der Pariser Akademie mit dem Tugendpreis (5000 Fr.) bedacht wurde, welchen sie, gleich ihrer ganzen Kraft und dem eigenen kleinen Vermögen, gemeinnützigen Zwecken widmete. Als sie 1837 ihrem väterlichen Freund und Leiter im Tode folgte, ließ sie noch als fruchtbares Saatkorn für die Zukunft den Gedanken an die „angelegentliche Sorge für die Bildung einer Pflanzschule künftiger Vorsteherinnen“ zurück. Im Steinthal scheint derselbe nicht weiter verfolgt worden zu sein, dagegen beweist die Geschichte der Kleinkinderschule, wie ernstlich die systematische Vorbildung der Kleinkinderschullehrerinnen in der Folgezeit gewürdigt wurde.

Die grundlegenden Bestrebungen auf dem Gebiete der Kleinkinderschule haben wir in der Thätigkeit Pestalozzis und noch mehr Oberlins gefunden, sie gehören also der Schweiz und Frankreich an. Die Weiterentwickelung des Kleinkinderschulwesens haben wir vor allem in Deutschland, England und Frankreich zu suchen.

Oberlin war französischer Unterthan, aber nach Geburt, Erziehung und Geist ein evangelischer Deutscher. Auch seine Kleinkinderschule dürfen wir als ein deutsches Werk ansehen und seine Fortsetzung zunächst in Deutschland verfolgen und zwar im evangelischen Deutschland. Dies soll freilich nicht zu der Annahme verleiten, als ob Deutschland vor anderen Ländern in größerer Zahl Kleinkinderschulen besessen oder früher als diese für deren Einführung sich erwärmt hätte. In dieser Hinsicht müßte England oder Frankreich vorangestellt werden. Doch fehlt es in Deutschland wenigstens nicht an dem unmittelbaren Zusammenhang zwischen der grundlegenden Arbeit der Oberlinschen Periode und

der weiterbauenden Zeit anfangs des 19. Jahrhunderts. Theoretisch behandeln die Kleinkinderschulsache Wolke, Erziehungslehre, 1805 (s. Gesch. der Erz. IV, 2, S. 323), Hergang, Spielschule zur Bildung der Sinne für kleine Kinder, 1806. Einer deutschen Fürstin, Pauline von Lippe-Detmold,[1] verdankt Deutschland aber seine erste Kleinkinderschule. Im Jahr 1802 starb ihr Gemahl Fürst Leopold und hinterließ die vormundschaftliche Regierung seines kleinen Landes der Witwe; in demselben Jahre rief sie ihre Anstalten für kleine Kinder ins Leben. Die Bewahranstalt für die Kinder in den ersten Lebensjahren, was heute eine „Krippe" genannt wird, kommt hier nicht in Betracht, dagegen die Kleinkinderschule für Kinder bis zum 6. Jahr und die Wärterinnenbildungsanstalt. Erstere, die nie mehr als 20 Kinder umfaßt haben soll, beschränkte sich betreffend die geistige Anregung mit schätzenswerter Bestimmtheit auf das Nichtschulmäßige, was daraus sich erklärt, daß das Volksschulwesen im evangelischen Deutschland um jene Zeit schon seine klaren Lebensformen, abgegrenzt gegen anderweitige Einrichtungen, herausgebildet hatte. Immerhin verrät es den sicheren Takt der fürstlichen Gründerin, wenn sie in ihrer Kleinkinderschule den Unterricht auf Erzählungen, Liedchen singen und Anleitung zu gutem, deutlichem Sprechen beschränkte. Einen breiten Raum nahm die leibliche Pflege ein: jeden Morgen wurden die in die Anstalt verbrachten Kleinen gewaschen und gekämmt, in Anstaltskleider gesteckt, welche ihnen erst bei der jährlichen Entlassungsfeier (die Bewahranstalt war nur von Johannis bis Oktober geöffnet) zum Gebrauch zu Hause mitgegeben wurden; spielen im Garten half der „naturgemäßen Entwickelung" nach und zu alledem kam noch einfache und kräftige Beköstigung. Zwölf Aufsichtsdamen trugen etwaige Mängel und Wünsche in ein Tagebuch ein, kurz: wenn wir alles, was von der Thätigkeit der Fürstin auf diesem Gebiet zu erfahren ist, überschlagen, so will es uns bedünken, als ob hier gleich zum erstenmal in Deutschland eine vielvermögende Hand, von weisem Sinne geleitet, etwas Mustergültiges geleistet hätte. Nur eines fehlt uns, die Nachricht darüber, ob die Anstalt der Fürstin Nachahmung gefunden hat. Fast kommt sie uns zu vollkommen ausgestaltet dazu vor. Auch über die weitere Verwendung der in Detmold ausgebildeten Wärterinnen können wir nichts erfahren und ebensowenig darüber, wie weit christliche Grundgedanken die geistige Beeinflussung der Kinder beherrschten.

Der nächste Anhaltspunkt für die geschichtliche Weiterentwickelung des Kinderschulwesens ist durch die noch heute in Berlin bestehende Wadzeck-Anstalt geboten. Professor Friedrich Wadzeck[2] (1762—1823) trug sich schon früher mit dem Gedanken, eine Bewahranstalt zu gründen. Sein Plan kam 1819 zur Verwirklichung, als die Begegnung mit zwei elternlosen Kindern in den Straßen der Hauptstadt einen dringenden Anstoß gab. Mit Hilfe anderer Menschenfreunde

[1] Fölsing in der Christlichen Kleinkinderschule, 1871.

[2] Prof. Wadzeck, Eine Festgabe von Berliner Lehrerinnen. Berlin 1852.

konnte er bald ein Anstaltsgebäude errichten, darin Kinder von 3/4—5 Jahren eine möglichst vielseitige Pflege und Förderung nach Geist und Gemüt fanden. Schon in den ersten Jahren ihres Bestands reichte diese Anstalt vielen Kindern auch Verköstigung.

Weitere Anregung in der Sache erfolgte während der nächsten Jahrzehnte von England aus, wo Wilderspin von 1824 an seine umfassende Thätigkeit auf breiter Grundlage übte und tonangebend auch für die Länder des Festlands wurde. Doch fehlt es in Deutschland an einem zusammenhängenden deutlichen Bild von dem Wachstum der Kleinkinderschulen so lange, bis die „innere Mission“ als eine klar erkannte Aufgabe des christlichen Volks auch diesen Zweig an ihrem vielästigen Baum in zielbewußte Pflege nahm. Kleinkinderschulen wurden empfohlen von hervorragenden deutschen Pädagogen, befürwortet und unterstützt von einzelnen Regierungen, ins Leben gerufen, wo das Bedürfnis gebieterisch vorhanden war, namentlich in größeren Städten. Aber die Nachrichten darüber, was geschehen ist und in welchem Sinne, fließen spärlich. Es erklärt sich dies aus der Zerrissenheit Deutschlands in viele Staaten und Stätchen, aus der beklagenswerten Trennung des Volks in zwei Konfessionen und aus der Thatsache, daß auch da, wo die Regierungsgewalten freundlich zur Sache standen, die Ausführung derselben der privaten Wirksamkeit einzelner Personen (Fürsten und Fürstinnen, Geistlichen, großen Industriellen und Adeligen oder anderen christlichen Menschenfreunden) überlassen blieb.

Demnach ist einer Darstellung der Entwickelung des Kleinkinderschulwesens in Deutschland zunächst auch ferner am besten gedient, wenn einzelne Persönlichkeiten, welche bestimmend auf die deutsche Kleinkinderschule eingewirkt haben, ins rechte Licht gestellt werden. Unter denselben dürften diejenigen hauptsächlich zur Geltung kommen, welche für die Erziehung von Pflegepersonal für die Anstalten thätig waren. Denn mit dieser Arbeit hing es notwendig zusammen, daß auch die Begriffe über Zweck und Ziel, Maß und Grenzen der Kleinkinderpflegen geklärt wurden.

Neben Wichern, dem alles umfassenden Mann der inneren Mission, der auch die Bedeutung der Kleinkinderschule zu schätzen wußte, wird allezeit in Ehren der Name Fliedners[1] genannt werden, welcher, 1800 geboren, als 22jähriger Pastor die kleine und arme Gemeinde Kaiserswerth a. Rh. zum Ausgangspunkt einer reichen Thätigkeit auf dem Gebiete der weiblichen Diakonie machte. Ohne hier von seinen Erfolgen als Förderer des Diakonissenwesens weiter zu berichten, stellen wir nur fest, daß Fliedner den Gedanken zuerst fruchtbar machte, christliche Jungfrauen und Frauen nicht bloß für den Krankenpflegedienst, sondern auch für die Arbeit in der Kleinkinderschule systematisch vorzubereiten. Dies im Zusammenhang mit der Pflege der weiblichen Diakonie überhaupt zu thun, war um so mehr angezeigt, als gar manche Persönlichkeit, welche die innere Freudigkeit fühlt, der Sache

[1] Schäfer, Die weibliche Diakonie, Bd. 1, 1879.

des Herrn sich zu widmen, die Eigenschaften zum Dienst an den Kindern besitzen mag, während sie zur Krankenpflege unbrauchbar ist. Schon im Herbst 1835 gründete Fliedner seine Kleinkinderschule, aus der sich später das Seminar für Kleinkinderlehrerinnen entwickelte, das von 1840 an mit Mutterhauseinrichtung im Anschluß an das Diakonissenhaus dort den Lehrschwestern einen dauernden Anhalt fürs ganze Leben bietet. Über tausend Schwestern sind wohlvorbereitet für ihren Beruf aus diesem Hause hervorgegangen und haben nicht bloß die Befähigung zur Kinderpflege, sondern auch schätzbare Hilfsmittel zur geistigen und gemütlichen Anregung derselben aus der Bildungsanstalt mitgenommen, z. B. das vielgebrauchte „Liederbuch für Kleinkinderschulen von Th. Fliedner mit Melodien, Gebeten u. s. w.“ Nach Fliedners Liederbuch werden die Kinder bis zu ihrer vollzähligen Sammlung vormittags und nachmittags mit Spielen (womöglich im Freien) beschäftigt, sodann mit Gesang und Gebet zur Einführung in eine biblische Geschichte oder zum Auswendiglernen von Liedern und Sprüchen übergeleitet. Lautieren, Anschauungsunterricht, Schreiben, Zeichnen und Zählen soll wieder unterbrochen werden durch Spiel und Vesperpausen; nachmittags dürfen vornehmlich für Mädchen Strickübungen eingelegt werden, und das ermattende Interesse mag eine Fabel oder moralische Erzählung zum Schluß noch einmal wachrufen, bis endlich mit Gesang und Gebet die Kinderschar entlassen wird.

Zwei thatkräftige Frauen, Dr. Jolbergs Witwe[1] im Großherzogtum Baden und Fräulein Wilhelmine Canz[2] in Württemberg, folgten dem Beispiel Fliedners. Ihre Anstalten, vor dem Revolutionsjahr 1849 in Leutesheim, dann zu Nonnenweiher (gegründet 1851) und zu Großheppach (seit 1856), entbehren zwar des Zusammenhangs mit einem auf breiterer Grundlage ruhenden Diakonissenhause, sind aber im übrigen in eine Linie zu stellen mit dem Seminar von Kaiserswerth, sofern dort wie hier die positiv-christliche Weltanschauung gepflegt und den aus den Anstalten hervorgehenden Kleinkinderlehrerinnen aus dem Verbundenbleiben mit dieser Förderung im Beruf und im persönlichen christlichen Leben, sowie Halt und Hilfe in Zeiten der Krankheit und im Alter erwachsen sollten. Beiden Vertreterinnen der Kleinkinderschulsache schwebte bei ihren Bestrebungen ein echter Missionsgedanke vor, den „Mutter“ Jolberg, wie sie in ihren Kreisen genannt wurde, bemerkenswert in die Worte faßt: „Überall, wo solche Schulen bestehen, beweisen sie sich als segensvoll. Die Kinder werden den Eltern lieber, die Kinder sind artiger, freundlicher, ja oft geht der bessere Geist selbst auf die Eltern über.“ Wie richtig diese Auffassung vom Segen der christlichen Kleinkinderschulen ist, beweist in ihrer Art die leidige Thatsache, daß hier und dort antichristlich gesinnte Eltern sich des guten Geistes der Kinderschule nicht anders glauben erwehren zu können, als indem sie ihre Kinder der Wohlthat des Besuchs derselben berauben.

[1] Brandt, Mutter Jolberg, .. ihr Leben und Wirken, Barmen 1871.

[2] Jahresberichte der Anstalt Großheppach.

Die meisten wohlorganisierten Kleinkinderpflegen von Baden, Württemberg und einem Teil der deutschen Schweiz werden heute von Kräften geleitet, welche in jenen beiden Anstalten ausgebildet worden sind.

Um ein Bild zu geben von dem Betrieb der christlichen Kleinkinderschule und einer Anstalt für Erziehung von Schwestern (Kleinkinderpflegerinnen), möge ein Auszug aus den Statuten, Aufnahmebedingungen, der Instruktion u. s. w. für die Schwestern der Anstalt in Großheppach folgen. Dabei wird vorausgeschickt, daß diese unter einem aus freiwilligen Kräften zusammengesetzten Komitee steht und mit ersammelten Liebesgaben arbeitet, zu denen in bescheidenem Maße Beiträge aus öffentlichen Kassen hinzukommen, wie dies bei den Einrichtungen der Kleinkinderpflege im ganzen überall der Fall ist.

§ 1 der Statuten lautet: Die Bildungsanstalt für Kleinkinderpflegerinnen hat zum Zweck die Heranbildung tüchtiger Kleinkinderpflegerinnen [1] (Schwestern) zum Dienst innerhalb der evangelischen Kirche. Die unbedingte Richtschnur für die Anstalt ist daher die heilige Schrift und das Bekenntnis der evangelischen Kirche. § 3 u. ff. geben die Verwaltung und Oberleitung der Anstalt in die Hand des Komitees (dessen Mitglieder zum dritten Teil Frauen sein können) und unter seiner maßgebenden Einwirkung in die Hand einer Hausmutter oder eines Hausvaters. Letzterem liegt die Leitung des Hauswesens, die Heranbildung der Schwestern und die Aufrechterhaltung und Pflege der Verbindung mit den im Dienst stehenden Schwestern ob. § 10 ff. bestimmen, daß die Erhaltung der Anstalt durch den Ertrag ihres Vermögens, durch die vom Komitee zu bestimmenden Kostgelder der Schwestern und durch freiwillige Beiträge und Legate bestritten, ein etwa disponibler Überschuß der Anstaltskasse an einen besonderen Invalidenfonds für dienstunfähig gewordene Schwestern abgeführt wird.

Die Aufnahmebedingungen für die Bildungsanstalt fordern für die künftigen Schwestern die Vollendung des 20. Lebensjahres, einen selbstverfaßten Lebenslauf, Schulzeugnis, Zeugnisse über Führung nach der Schulzeit, ärztliches Gesundheitsattest und schriftliche Zustimmung der Eltern oder des Pflegers.

Die Instruktion für die von dem Mutterhaus ausgesandten Kleinkinderpflegerinnen bezeichnet diese in § 1 als Lehrdiakonissen der evangelischen Kirche zum Hilfsdienst an den Kleinen. Nach § 2 haben sie in Lehre, Pflege und Zucht ihren Beruf nach den ihnen im Mutterhause gegebenen Anweisungen zu erfüllen. Von diesem bleiben sie auch in ihren dienstlichen Stellungen abhängig und ihm verantwortlich. §§ 3 und 4 regeln die ökonomische Lage der Schwestern und die Frage der Abberufung und Versetzung. § 5 bestimmt, daß nur solche Kinder in die Kleinkinderschulen aufgenommen werden dürfen, welche gehen und sprechen können, also das 3. Lebensjahr in der Regel überschritten haben. Über die Obliegenheiten

[1] In Württemberg werden die Lehrkräfte der Kleinkinderanstalten offiziell Pflegerinnen genannt.

der Kleinkinderpflegerinnen außerhalb der Kleinkinderschule sagt § 6, sie sollen kranke Kinder ihrer Schule besuchen, mit ihnen beten und überhaupt in Krankheits- und anderen Fällen mit Rat und That dienen, auch gesunde Kinder und deren Eltern in ihrer freien Zeit besuchen und namentlich dazu mitwirken, daß die Kinder den Sonntag auf eine Gott wohlgefällige, kindlich-fröhliche und sittlich-geordnete Weise zubringen. Hierbei wird auch auf Mitarbeit an der Kindersonntagsschule hingewiesen. Sollte die Kinderpflegerin zugleich als Arbeitslehrerin dienen, so muß dies nach § 7 außerhalb der Zeit geschehen, welche der Kinderschule zugemessen ist. §§ 8—12 verbreiten sich über die persönlichen Verhältnisse der Pflegerinnen, über ihre Erholungszeit (ein Nachmittag in der Woche und 5—6 Wochen Ferien), ihre Abhängigkeit vom Mutterhaus (zweimal jährliche Berichterstattung, keine Verwendung oder Verehelichung ohne Anzeige und Beratung mit dem Mutterhaus, jährliche Konferenzen in demselben), ferner über die Kleiderordnung der Pflegerinnen, endlich über die Disziplinargewalt und Ersatzansprüche, welche das Komitee des Mutterhauses eventuell renitenten Schwestern gegenüber hat.

Vorstehendes läßt deutlich ersehen, wie die christliche Kleinkinderschule evangelischerseits sich eingegliedert hat in die Aufgaben der inneren Mission, wie sie zielbewußt weit hinausgegangen ist über die bloße Bewahrung zur leiblichen, geistigen und gemütlichen Förderung der Kinder und von ihnen aus zur christlich-sittlichen Beeinflussung der Elternhäuser und damit des Volkslebens überhaupt.

Etwa gleichzeitig mit der systematischen Entwickelung der christlichen Kleinkinderschule vom Standpunkt der inneren Mission aus beginnt die Geschichte der sog. Kindergärten, welche den Namen Friedrich Fröbels[1] für alle Zeiten tragen. Fröbel, geboren 1782 in Ober-Weißbach im Fürstentum Rudolstadt, gestorben 1852 zu Liebenstein, gehört zu den Philosophen des deutschen Erziehungs- und Unterrichtwesens, die von einseitigen Grundbegriffen aus eine Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts konstruieren wollten und dabei auf unhaltbare Behauptungen neben sehr beherzigenswerten Wahrheiten, auf unzweckmäßige Einrichtungen neben sehr nachahmungswerten Anordnungen geführt worden sind. Je nachdem deshalb die Sache Fröbels von der einen oder anderen Seite beurteilt wurde, unterlag er folgerichtig dem strengen Gericht seiner Kritiker, wie er von seinen Anhängern aufs höchste geschätzt worden ist. Eine billige Abwägung des Für und Wider wird dazu veranlassen, gegen seine Messiaswürde auf dem Gebiete der Pädagogik überhaupt und der Kleinkinderschulsache insbesondere zu protestieren, aber dankbar zu bleiben für manche recht brauchbaren Winke, welche er zur Behandlung der Kinder im noch nicht schulpflichtigen Alter gab.

Aus Fröbels Bildungsgange ist bemerkenswert, daß er nur vom 10. bis 14. Lebensjahre eine Stadtschule besuchte und als schon Erwachsener zwei Jahre

[1] W. Lange, Fr. Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, Berlin 1862. 1863.

Naturwissenschaften studierte (1810 und 1811), nachdem er zweimal bei Pestalozzi in Ifferten gewesen war (kurze Zeit 1805, länger 1808).

Auf der ersten Stufe seiner Thätigkeit war es die Absicht Fröbels, die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft in umfassender Weise zu fördern und seine Anschauungen darüber praktisch durchzuführen. Seine Grundsätze lassen sich kurz dahin zusammenfassen: 1. Das Entwickelungsgesetz des Naturlebens und des Geisteslebens ist das gleiche. 2. In Natur und Geist ist aber der Begriff des Lebens der bedeutsamste; er kann auf die Gebilde der Natur, auf das menschliche, ja sogar auf das göttliche Wesen ungezwungen angewendet werden. 3. Das Leben bezeichnet Fröbel als die Einheit in der Mannigfaltigkeit von Einzelheiten, 4. die Entwickelung des Lebens bei jeglichem Ding als die Darstellung der inneren Einheit in der ihm entsprechenden Mannigfaltigkeit. 5. Der Mensch ist nach Gottes Ordnung ein „Gliedganzes“. 6. So muß er auch nach den Forderungen seines inneren Wesens behandelt werden, damit, was er kann und weiß, aus seinem Inneren gleichsam hervorgewachsen erscheint. 7. Die Erziehung befaßt sich mit dem Gemüt, deshalb ist Religion zu lehren, mit der Natur, denn sie ist die Offenbarung Gottes, mit der Sprache, denn sie stellt das Leben dar. 8. Menschenerziehung ohne Mathematik ist Flickwerk. — Zum Zweck der Erziehung die naturgemäße Entwickelung zu machen, hat nun zweifellos etwas verblüffend Anziehendes für sich; und doch — wie weit ist's von der Aufstellung solcher allgemeinen Grundsätze bis zur Anwendung auf bestimmte Verhältnisse, wie viel berechtigte Zweifel und Bedenken gegen jene fördert eben die Praxis zu Tag! Daß die natürlichen Dinge und die persönlichen Wesen durchaus denselben Gesetzen zu folgen haben, ist ein großer Irrtum; daß die Gottheit unter keinen höheren Gesichtspunkt gestellt werden könne, als den des Lebens, läßt dieselbe weit zurück hinter der Fülle des geoffenbarten Gottesbegriffs, der nach Hamann aus der Natur nur die Konsonanten, aus der heilsgeschichtlichen Offenbarung aber die Vokale bekommt; daß endlich Erziehung nur Entwickelung des organischen Lebens aus sich selbst heraus sei, widerspricht der Ethik in ihren allgemeinen Grundlinien und ebensosehr der durch die Erfahrung bezeugten Lehre von der erblichen Belastung der Menschennatur mit bösen Trieben.[1] Was aber die grundlegende Bedeutung der Mathematik betrifft, so übersieht Fröbel aus persönlicher Vorliebe für dieses Fach deren rein formellen Charakter. Mathematik ist und bleibt, namentlich für spätere Jugendjahre, die Übungsschule für den Verstand, auch für den Willen, für das Gemüt kommt sie kaum in Betracht. So konnte es nicht ausbleiben, was leider nur zu reichlich geschah: Fröbels Grundsätze wurden in ihrer inneren Haltlosigkeit gekennzeichnet und als unchristlich, ja atheistisch bekämpft, was ihm, dem persönlich frommen Mann, der nicht bloß innerlich tief religiös gestimmt war, sondern mit den Seinen auch am kirchlichen Leben treu sich beteiligte, bitter weh that.

[1] Thatsächlich äußert sich Fröbel in der Frage vom „radikalen Bösen“ ganz naturalistisch; das Böse ist ihm nur Schwäche oder Mangel an Kraft.

Ebensowenig konnten die thatsächlichen Erfolge der Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit Fröbels von solchen verschwommenen und haltlosen Voraussetzungen aus befriedigen. Die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt, welche Fröbel 1816 in Griesheim gegründet und 1817 nach Keilhau verlegt hatte, fesselte den idealistischen Schwärmer nur kurze Zeit; er überließ sie Mitarbeitern wie J. A. Barop und W. Middendorff, die voraussetzungsloser den thatsächlichen Bedürfnissen der Jugend dienten, während er selbst 1833 die Leitung eines Wiederholungskurses für junge Lehrer in der Schweiz und 1835 mit seinem Freunde Langethal die des Waisenhauses in Burgdorf übernahm. Aber schon 1836 kehrte er nach Deutschland zurück und wandte sich nun fast ausschließlich der Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter zu. Diese zweite Stufe seiner Thätigkeit zeigt uns den Schöpfer des „Kindergartens". Der erste seiner Art wurde zu Blankenburg i. Th. gegründet (1837) und 1840 nach Keilhau verlegt; seinen Namen erhielt er wie seine Nachfolger, weil aus praktischen Gründen ein Garten unerläßliches Bedürfnis einer Bildungsanstalt für kleine Kinder ist, aber auch, nach der ganzen Geistesrichtung Fröbels — in Anbetracht der Ähnlichkeit, die zwischen Kindern und Pflanzen besteht. Den Zweck des Kindergartens erfahren wir am besten aus des Schöpfers eigenen Worten: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig leiten und zum Urgrund alles Lebens, zur Einigkeit mit sich führen." Aus diesem grundlegenden Satze geht schon mit erwünschter Deutlichkeit hervor, daß die Fröbelschen Kindergärten nicht nur Hilfsanstalten sein sollen, welche dem Unvermögen einzelner sozial gedrückten Stände oder Familien dienen, sondern wirklich die nach dem Systeme des Meisters unerläßliche erste Stufe der anstaltsmäßig entwickelten Volksbildung.

Es liegt in den obigen Worten Fröbels ein Programm, dessen Fassung allerdings, gemessen an dem Gegenstand, welchem es gilt, etwas zu wissenschaftlich-hoch klingt, an dessen Inhalt wir am meisten aussetzen, daß eine klare Äußerung über die zentrale Bedeutung des religiös-christlichen Faktors für alle wahre Menschenbildung, also auch für die des jüngeren Kindesalters, fehlt. Um so energischer wird sofort ein anderer Bildungsfaktor herausgestellt, das Spiel, von welchem nach Fröbel die Behandlungsweise des noch nicht schulpflichtigen Kindes ganz beherrscht sein soll. Weil das Kind in den ersten Lebensjahren nicht arbeitet, sondern spielt, so soll der Spiellust desselben eine solche Leitung gegeben werden, daß durch das Spiel alles zur Entwickelung kommt, was das Kind in sich trägt und sich zur Entwickelung von selbst drängt. So groß jedoch die Rolle des Spiels im Gedankenkreise Fröbels ist, nirgends gibt er uns eine klare Definition

desselben. Seine reflektierende, tendenziöse Art, die in jedem Punkte übergreift und über den vorliegenden Gegenstand hinausführt, nimmt ihm überall die Möglichkeit, das Spiel des Kindes in seinem innersten Wesen als eine ahnungsvolle, zwischen Bewußtem und Unbewußtem schwankende, vom idealisierenden Phantasietrieb geleitete Bethätigung der sich entwickelnden Kräfte des Leibes und der Seele fest zu halten. Dagegen teilt er die Spiele ein in Bewegungsspiele und geistige Spiele. Jene üben vorzüglich die Glieder und Sinne, diese die geistigen Anlagen in ihren Anfängen. Beide greifen auch ineinander und bilden ein Ganzes. Bei den ersteren kommt neben der Körperpflege namentlich die Sprech- bezw. Sangfähigkeit zur Geltung; die Kinder wollen, das hat Fröbel richtig erkannt, sich im Spiel sprechend einführen, deshalb sollen sie ihre Bewegungsspiele mit Singsang begleiten, aber nicht oder selten mit Spielliedern kindlichen Gehalts, sondern mit solchen, die allerlei Abstraktionen wiedergeben, die sich auf die Kategorien des Raumes und der Zeit beziehen. Die Kinder nach Fröbel singen zum Reigentanz nicht etwa: „Ringel, Ringel Reihe, sind der Kinder zweie" ꝛc., vielmehr: „Wie wir auch im Kreis uns dreh'n, stets wir doch die Mitte seh'n." Offenbar haben wir hier am einfachsten Beispiel der Bewegungsspiele den von Fröbel vorgesehenen Fall, daß diese von selbst hinüberführen in die Sphäre der geistigen Spiele und mit denselben zuletzt ein Ganzes bilden. Es erwacht aber auch damit das Verständnis dafür, warum in den sog. geistigen Spielen im Grund nichts anderes gesucht wird, als durch Bälle und Walzen, durch Würfel, durch Stäbchen, durch Bauklötzchen u. s. w. dem Kinde die Lösung der Probleme der Mathematik, arithmetischer und geometrischer Größen in spielender Systematik beizubringen. Daß Fröbel dazu, kleine Kinder in spielender Systematik oder in systematischem Spiel, wenn solches möglich wäre, zu erziehen, sehr gebildete Lehrkräfte nötig hätte, sah er selbst ein, und seine Schule legt heute noch hohen Wert auf die theoretische Ausbildung ihrer Kindergärtnerinnen; aber wenige von denen, welche durch Theorien den Blick fürs Leben sich nicht haben nehmen lassen, bezweifeln, daß die Kindergärtnerinnen selten sind, die des Meisters System durchschauen und beherrschen; und alle, welche das Schulleben überhaupt kennen, wissen, was sie von dem gerühmten lückenlosen Lehrgang auch auf höheren Stufen zu halten haben, zu schweigen von dem „systematischen" Unterricht auf der Stufe des Spiellernens, der zum Glück ein Gedankending bleibt, das nur in den Köpfen begeisterter Anhänger der Wissenschaft vom Kindergarten lebt. Die Fröbelsche Weise, zu spielen, bedeutet aber unter allen Umständen eine große Einseitigkeit; sie führt, grundsätzlich durchgeführt, zu einer Spielbevormundung des Kindes, die im stande ist, das Kinderspiel seiner eigentlichen Natur zu entkleiden, zur Qual zu machen, und, was heute namentlich nicht übersehen wird, sie überfordert nicht selten die geistige und physische Kraft der kindlichen Sinnesorgane; man denke nur an die von medizinischer Seite oft beanstandeten Ausstech- und Näharbeiten des Kindergartens, welche einen Mißbrauch des kindlichen Sehvermögens zur Folge haben können.

Allein Fröbel ist nicht bloß Theoretiker, sondern auch Praktiker, nicht bloß Denker, sondern auch Träumer im edelsten Sinn des Wortes, und in der Praxis des Kindergartens hat er dem natürlichen Bedürfnis des Kindeslebens viel mehr Raum gegeben, als in seinen Lehrsätzen. Da trieb er Dinge, die nicht ins System gebracht werden können, wie die Pflege von Gartenbeeten; da räumte er dem erzählenden Wort seine gebührende Stelle ein, wenn gleich bemerkt werden muß, daß Erzählungen aus der biblischen Geschichte, die uns am nächsten liegen und am brauchbarsten erscheinen, zurücktraten hinter Märchen und sog. moralischen Erzählungen. Der herzhafte Kinderfreund Fröbel aber träumte sich, soweit er loskam von seinen Einseitigkeiten, aufs sinnigste hinein in das kindliche Geistesleben (vgl. seine Mutter- und Koselieder, 1843), seine Schriften gleichen darum einem Bergwerk, das heute noch nicht völlig ausgebeutet ist für die Zwecke der Kleinkinderpflege.

Die Fröbelschen Kindergärten wurden für Preußen vom Ministerium von Raumer im Jahr 1851 verboten; ob diese Verfügung auf Verwechslung Fr. Fröbels mit seinem Neffen und einstigen Schüler Karl Fröbel oder auf grundsätzlicher Verurteilung der philosophischen Weltanschauung des ersteren beruhte, mag dahinstehen. Sie knüpfte immerhin an die Broschüre Karl Fröbels: Hochschulen für Mädchen und Kindergärten u. s. w. an, nach der „die Kindergärten einen Teil des Fröbelschen sozialistischen Systems bilden, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet sei". Jedenfalls war das Weitergreifen der Bestrebungen der Freunde Fröbels bis zur Aufhebung des Verbots nach gerade zehn Jahren verhindert. In dieser Zeit vermochten aber diejenigen, welche von seinen Ideen durchdrungen waren, sich über Ziel und Mittel der Fröbelschen Kindergärten zu größerer Klarheit durchzuarbeiten. Dies ist denn auch geschehen. Litterarisch und in der Anwendung der Fröbelschen Grundsätze hat der Kindergarten nun eine Geschichte hinter sich, und es ist nicht zu leugnen, daß in manchen Punkten die Anhänger der Fröbelschen Sache, denn als solche wird das Kindergartenwesen stets aufgefaßt, die Gedanken des Meisters, welche praktisch verwertbar waren, mit großem Geschick benützt haben, um dem Kindergarten eine geachtete Stellung im Organismus des deutschen Erziehungswesens zu geben.

Litterarisch haben den „Apostel der neuen Erziehung" zwei Frauen vertreten: Lina Morgenstern und Bertha von Marenholtz-Bülow, welch letztere die treueste Auslegerin der Gedanken Fröbels bis an ihr Lebensende (1893) war, da er sie selbst 1849 in diese in Liebenstein eingeführt hatte, wohin er mit seinem Kindergarten übergesiedelt war. Sie wirkte 1850—1851 in Berlin, 1854—1855 in London, 1855—1857 in Paris und im Elsaß, 1857—1858 in Belgien und Holland, 1860 in der französischen Schweiz, 1872 in Italien (E. Heerwart S. 74). Aber auch Männer der Wissenschaft und der Schulpraxis wie Middendorf (s. oben), J. H. Fichte, A. Br. Hantschmann, F. Goldammer, A. Köhler, A. Diesterweg und K. Schmidt traten mit Nachdruck, ja Begeisterung für den Kindergarten

ein. Nach Fichte und B. von Marenholtz, deren Darstellungen wir zunächst folgen, bedeutete Fröbels Auftreten den notwendigen Schritt der neueren Pädagogik über Pestalozzi hinaus. Nach diesem ist es Aufgabe alles Unterrichts, von der Entwickelung der elementaren Anschauungen aus die Selbstthätigkeit des menschlichen Geistes zu wecken und die Bildung der höheren intellektuellen Fähigkeiten, des Gedächtnisses und des Denkens, anzubahnen. Über den Kräften des Erkenntnisvermögens, die dem Pädagogen nach Pestalozzi zur Entwickelung vorliegen, vergesse er aber die vorbewußten (apriorischen) Grundtriebe, welche das geistig Ursprüngliche im Menschen seien. Auf diese sich prinzipiell bezogen zu haben, sei Fröbels Verdienst. Die gemeingültigen, schöpferischen Grundtriebe im Menschen zu entwickeln, sie in herrschende und dienende Harmonie miteinander zu bringen, ist eigentlicher Zweck, wie höchster Erfolg der Erziehung; derselbe wird erreicht und gesichert, wenn die herrschensollenden Grundtriebe (die in jedem individuell veranlagt sind) aus der Form des bloßen Naturells auf die Stufe des Charakters erhoben werden. Diese Selbstemanzipation, den Übergang von Gehorsam und gläubiger Unterwerfung unter die fremde Autorität zur Selbsterziehung und Selbstherrschaft, soll die Erziehung zu ihrem Hauptzweck machen, indem sie den Zögling in stufenweiser Entwickelung zu jener Selbstherrschaft vorbereitet.

Wir erkennen den einen Grundgedanken, den die Fröbelsche Schule hier aussprechen will, daß die seitherige Erziehung und Bildung einseitig erkenntniswirkend vorgegangen sei und eine Ergänzung in der Richtung auf das praktische Leben brauche, eine Lieblingsidee der neuesten Zeit, die ihren Nährboden im Kampf ums Dasein hat. Denn daß es sich bei jenen Grundtrieben nur um den Thätigkeitstrieb überhaupt handle, den man sonst kurzweg „Willenskraft" nennt, ist nicht anzunehmen, sofern es jedermann klar sein muß, wie der Wille an sich eine gründliche Übung auch bei einer rein theoretischen Bildung findet. Dagegen erscheint das Fröbelsche Spiel als Vorstufe der Bethätigung der angeborenen Grundtriebe fürs Leben hiermit in seiner richtigen Beleuchtung.

Wohl in Abwehr von Raumers Bedenken wird der eminent christliche Charakter der neuen Erziehung betont, sofern sie von der dem Altertum fremden, nur biblischen Wahrheit ausgehe, daß alle Menschen vor Gott gleich, d. h. nach seinem Ebenbild geschaffene Kinder Gottes seien. Hiermit ist zugleich die Grundlage gewonnen für einen weiteren Grundgedanken der neuesten Pädagogik, für die Forderung einer für alle gleichen Erziehung, Bildung und Pflege von den ersten Lebenstagen an. Sofort erhebt sich der Wunsch, alle Erziehung müsse Volkserziehung sein, herausgehoben aus der Sphäre privater Bestrebungen, den gesetzlichen Organen der Staatserziehung anheimgegeben. Aufgabe des Staats sei, für eine kunstmäßige Entwickelung des frühesten Bewußtseins vor allem eigentlichen Unterricht zu sorgen. Das Gesetz der sprunglosen, stetigen Entwickelung des Kindesbewußtseins aus sich selbst, seinen eigenen Anlagen heraus, ist diesen Enthusiasten so wichtig, daß sie nicht

allein die Überweisung der Kinder im noch nicht schulpflichtigen Alter an staatliche Vorbildungsanstalten fordern, sondern auch den Gedanken erwägen, alle zukünftigen Mütter für ihren Erzieherinnenberuf methodisch vorbilden zu lassen.

Wie weit die Fröbelsche Theorie der Neuzeit in ihren Plänen geht, mag das System von Volksbildungsanstalten beweisen, das B. von Marenholtz verwirklicht haben möchte: 1. Bildungsanstalten, das weibliche Geschlecht nach den Schuljahren für seinen erziehlichen Beruf speziell vorzubereiten; 2. Fabrikanstalten, welche sämtliche Spiel- und Beschäftigungsmittel mit Gebrauchsanweisungen billig liefern; 3. Kindergärten für Kinder aller Klassen vom 2.—7. Jahre in zwei Abteilungen; 4. Vermittlungsschule für das Alter vom 7.—10. Jahre; 5. der Schulgarten und die Arbeitswerkstätten für Schüler beider Geschlechter; 6. der Jugendgarten für beide Geschlechter; 7. Seminar für Lehrer, Erzieher und Erzieherinnen zur Leitung der Vermittlungsschulen, der Schul- und Jugendgärten.

Da die deutschen Regierungen noch heute wenig geneigt sind, die oben dargestellten Bestrebungen sich zu eigen zu machen, haben die allenthalben namentlich in Nord- und Mitteldeutschland arbeitenden Fröbelvereine (seit 1872 im „allgemeinen Erziehungsverein" zusammengefaßt) und andere ihnen geistesverwandte freie Privatgesellschaften (deutsche Frauenvereine) gethan, was sie konnten. Überall in den größeren Städten wurden „Kindergärten" gegründet, vorwiegend von Kindern der höheren Stände besucht. Da und dort werden auch ausdrücklich „Volkskindergärten" unterhalten. Vor allem aber wurden Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen gegründet; so in München, Gotha, Berlin, Leipzig, Dresden, Breslau; überall aber, wo das Kindergartenwesen methodisch-fröbelisch einigermaßen ausgebildet ist, wird darauf hingearbeitet, möglichst viele Mädchen in die praktische Anwendung Fröbelscher Kinderbehandlung einzuführen.

Doch hat sich mit der Zeit in den Kreisen, welche von den Gedanken des Meisters beherrscht werden, ein gewisser Gegensatz ausgebildet zwischen denen, die nur das Erreichbare erstreben und darum bei der Verbreitung des Kindergartenwesens stehen bleiben (Jungfröbelianer), und anderen, die noch immer von einer völligen Umgestaltung des Unterrichts- und Erziehungswesens auf der Grundlage der Ideen des Meisters schwärmen und sich deshalb den Vorwurf unfruchtbarer „Fröbelorthodoxie" machen lassen müssen.

Die christliche Kleinkinderschule, deren Anfang und Fortgang in Deutschland wir schon dargestellt haben, nahm in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts einen reichgesegneten Aufschwung. Dankbar sei es Fröbel gedacht, daß er hierzu mannigfache Anregung gab. Alle neueren Vertreter und Vertreterinnen des christlichen Kleinkinderschulwesens haben vorurteilslos und deshalb um so erfolgreicher Gebrauch gemacht von dem, was das sinnige Gemüt Fröbels für die Kinder erdacht hatte, haben dasselbe auch praktisch weiter verarbeitet und um so mehr erreicht, als sie von den grundlegenden Gedanken der Fröbelschen Theorie unabhängig waren.

Hatte in den fünfziger Jahren Dr. Fölsing in Darmstadt sich namentlich um die Methode der Kleinkinderschule mit Zuhilfenahme und selbständiger Verarbeitung Fröbelscher Bildungsmittel verdient gemacht (mancher Beschäftigungsstoff gilt für fröbelisch, während er von Fölsing kommt) und Pfarrer Löhe in Neubettelsau in Bayern den Fliednerschen Gedanken, die Kleinkinderpflege in den Rahmen der evangelischen Diakonissenarbeit aufzunehmen, mutig weiter behandelt — beide gründeten Vorbereitungsschulen für Kleinkinderschulpflegerinnen —, so begann um die Zeit der Erhebung des deutschen Volkes in den siebenziger Jahren in Norddeutschland geradezu epochemachend die Arbeit der durch ein Zentralkomitee unter Graf Moltkes Vorstandschaft zusammengefaßten Oberlinvereine.[1]

Aus ihrer Mitte heraus schrieb Freiherr Adolf von Bissing-Beerberg (geb. 1800, gest. 1880) überzeugend über die Bedeutung der christlichen Kleinkinderschule. Nach bewegten Jugend- und Mannesjahren, in denen sich der geistig überaus bewegliche Mann die verschiedensten Ziele gesteckt hatte, wurde er in Süddeutschland für die Sache der Kleinkinderschule gewonnen. Von Bissing-Beerbergs Bestrebungen gehen mit freudiger Überzeugung von dem Grundgedanken aus, daß nur der Glaube an Jesum, den Gekreuzigten, wahres Heil bringen könne; diesen Glauben und eine Geistesbildung mit seiner Grundlage auf der Unterstufe des Erziehungswesens im zarten Kindesalter anzubahnen, erscheint ihm eine der dringendsten Notwendigkeiten für das deutsche Volksleben. Dafür die Organe und Einrichtungen zu gewinnen, wurde sein letztes und gesegnetstes Lebenswerk. Dabei verhehlen wir uns nicht, daß in den zahlreichen Broschüren, die er dem Kleinkinderpflegewesen widmet, manches enthalten ist, was uns Bedenken macht. Ganz ähnlich den Fröbelianern, nur von anderen Voraussetzungen aus, wünscht er die Kleinkinderpflege zur „Nationalsache" groß zu ziehen, wodurch die freie Liebesthätigkeit in staatliche Fesseln gelegt und des individuellen Charakters, der den lokalen Bedürfnissen Rechnung trägt, entäußert zu werden Gefahr laufen würde. Liegt hier ein Bedenken in der Theorie seiner Arbeit, so finden wir ein anderes in der Praxis. Sein Grundsatz für die Durchführung der Kleinkinderpflege ist: „Die christliche Kleinkinderschule sei, wo irgend thunlich, wie sie unter Luise Scheppeler so segensreich war, die Pflegerin nicht nur der Kinder, sondern auch der Gemeinde." Das geht im kleinen Dörflein; sonst aber erliegt die Kleinkinderpflegerin trotz aller die Berufserfüllung erleichternden Vorbildung, wenn ihr neben der Kleinkinderpflege nach von Bissing-Beerbergschem Rezept noch 1. Strickschule für größere Mädchen, 2. Flickschule für Frauen, 3. Sonntagsschule, 4. Jungfrauenverein, 5. Abendandacht mit Leuten, die nicht in die Kirche gehen können, 6. womöglich auch Krankenpflege in der Gemeinde angesonnen wird. Das hieße, wie mit Recht gesagt wurde, Arbeitshäufung statt Arbeitsteilung und wäre der Tod richtiger Kleinkinderschularbeit.

[1] Die Oberlinsache nach ihrer Entstehung u. s. w. Denkschrift vom Oberlinverein 1870.

Von Bissing-Beerberg rief, das ist ein Hauptverdienst um die Kleinkinderschulsache, 1871 die Oberlinvereinsorganisation mit ins Leben, der 1873 die Gründung eines Mutterhauses für Kleinkinderlehrerinnen, des Oberlinhauses zu Nowawes bei Potsdam folgte. Zwei Direktoren, Ranke und Röhricht, brachten in den siebenziger Jahren die Arbeit des Hauses in Aufschwung. Ein vortreffliches Monatsblatt: „Die christliche Kleinkinderschule", das leider wieder eingegangen ist, weckte allenthalben in Deutschland neues Leben in den Kleinkinderschulen selber, indem es den oft wenig vorgebildeten Lehrerinnen faßliche Anleitung zur Führung ihres Berufs gab. Einer der fleißigsten Mitarbeiter des Blattes war der obengenannte Fölsing, der sich eben dadurch als ein vollwertiger Vertreter der christlichen Kleinkinderschule erwies und ihr so manchen Beschäftigungsstoff, so manchen nützlichen Wink über methodische (kindlich-entwickelnde) Behandlung des jugendlichen Geisteslebens gab. Mit seinen von Fröbels Vorarbeiten befruchteten Beiträgen vereinigten sich in dem Blatte alle geistigen Errungenschaften der seitherigen Bestrebungen auf dem Gebiet der christlichen Kleinkinderschule, insbesondere auch mit dem, was Ranke, der frühere Lehrer am Kleinkinderlehrerinnenseminar zu Kaiserswerth, aus Fliedners Schule mitbrachte. Röhricht aber wandelte nicht bloß in den Fußstapfen seines Vorgängers Ranke, sondern war auch angethan mit der ganzen Begeisterung von Bissing-Beerbergs. Siehe Kleinkinderschule. Zeitschrift für christliche Kleinkinderpflege 1876 ff.

Die eigentliche Anstaltsarbeit im Mutterhaus Nowawes unterlag manchen Schwankungen und Wechseln. Der ursprüngliche Plan, nur Schwestern im Mutterhausverband für die Kleinkinderschulsache zu bilden, erwies sich als undurchführbar; deshalb wurden bald Schwestern aus Diakonissenhäusern (Halle, Ludwigslust, Danzig, Königsberg) gerne gastweise aufgenommen, um der von der „christlichen Diakonie" seitdem wenig gepflegten Kleinkinderschulsache näher zu treten. Auch andere Jungfrauen, welche, ohne sich der Gemeinschaft des Hauses anzuschließen, zu Kleinkinderlehrerinnen sich ausbilden lassen wollten, wurden als Pensionärinnen aufgenommen. Mit Beginn des neunten Jahrzehnts des Jahrhunderts aber sah sich die Leitung des Oberlinhauses veranlaßt, dem Wirken in der Anstalt weitere Ziele zu stecken, sie zu einem Diakonissenhaus zu machen in der Art, daß, wie mehr und mehr in den übrigen Diakonissenhäusern alle anderen Aufgaben der weiblichen Diakonie, z. B. das Unterrichtswesen neben der Hauptsache — der Krankenpflege — gefördert wurden, so zu Nowawes die Vorbildung für die Kleinkinderschulsache besonders betont, daneben aber auch Krankenpflege u. a. geübt wird.

Endlich erzielte die Arbeit vom Oberlinhaus aus einen namentlich über Norddeutschland weitverzweigten Zusammenhang der Bestrebungen auf dem Gebiet der christlichen Kleinkinderschule. Schon im Jahr 1877 kann berichtet werden, daß der Zentralverein 2700 Mitglieder zähle, sechs Diakonissenhäuser und ein auswärtiges

Seminar mit ihm in Verbindung stehen, fünf Provinzialvereine seinen Direktionen folgen. Seitdem hat die Oberlinvereinssache weniger rasche Fortschritte gemacht; der Verein ist aber bestrebt, seine leitende Stellung zu behaupten, eine Aufgabe, der neuerdings das in Nowawes erscheinende „Oberlinblatt" mit dient, wenn es gleich nach den dort veränderten Verhältnissen kein ausschließliches Fachorgan für die Kleinkinderschule sein kann.

Da die Entwickelung der Kleinkinderschulsache in Deutschland innerlich vorerst abgeschlossen zu sein scheint und es sich nur noch um extensive Ausbreitung derselben auf Grund abgeklärter Grundsätze und erprobter Praxis handelt, so darf nun eine Übersicht über den Stand der Kleinkinderschule in Deutschland gegeben werden.

Die christliche Kleinkinderpflege, sowohl die evangelische als die katholische, betrachtet sich grundsätzlich als einen Zweig am großen Baum der evangelischen inneren Mission bezw. der katholischen Charitas, den die Kirche gepflanzt hat und pflegt, und zwar nicht in staatlicher Vollmacht, sondern in freier Liebesthätigkeit, die von Laien und Geistlichen, je nach den Verhältnissen, angeregt und weiter geführt wird. Sie nimmt sich insbesondere der Kinder aus den sozial gedrückten Volksklassen an. Der Zweck der äußeren Behütung ist je länger desto mehr verbunden worden mit dem der sittlich-religiösen Erziehung und körperlichen wie geistigen Förderung. Die Absicht, die Erziehung des Elternhauses zu ergänzen oder zu ersetzen, greift mehr oder minder darauf über, von den Kindern aus auf die Eltern selbst missionierend einzuwirken. Während sonach die innere Beziehung zur Familie eine prinzipiell bewußte und positive ist, hat sich der Schule, speziell der Volksschule gegenüber, mehr ein negatives Verhältnis herausgebildet, sofern die Kleinkinderschule, durch herbe, begründete und unbegründete, Kritik gewitzigt, von den drei geistigen Hilfsmitteln, die ihr zu Gebot stehen: Spiel, Beschäftigung, Unterricht, das letztere womöglich mit Ausschluß alles Schulmäßigen gebraucht. Was aber z. B. an biblischem Geschichts- und Gesangunterricht eben doch nach Art der Schule behandelt werden muß, wird so gegeben, daß es eine natürliche Vorstufe des Elementarunterrichts ist und wenigstens formal durch Entwickelung des Begriffs- und Sprachvermögens, sowie des Gedächtnisses der Schule zu gut kommt.

Der Lehrplan einer christlichen Kleinkinderschule von normaler Ausbildung soll dies erweisen. Was hier folgt, ist die Anweisung, welche alle Schwestern von Großheppach einhalten sollen: Bis die Kinder morgens und mittags versammelt sind, wird gespielt, dann wird mit Gesang und Gebet begonnen. Frühstück und Vesper mit vorangehendem Tischgebet. Stundenschluß mit Gesang und Gebet. Montag: Vormittag. Lernen eines Spruches oder Verses. Stäbchenlegen. Biblische Geschichte mit Vorzeigen von Bildern und Lernen eines passenden Spruchs. Nachmittag. Geschichten erzählen (besonders aus der Missionsgeschichte an der Hand von Missionsbildern). Marken legen. Dienstag: Vormittag. Lernen eines Spruches oder Verses. Legetäfelchen. Bewegungen im Freien. Biblische

Geschichte. Nachmittag. Erzählung einer Geschichte. Durchstupfen. Anschauungsunterricht und Sprachübungen. Zählen von 1—10 vorwärts und rückwärts an Gegenständen. Mittwoch: Vormittag. Bewegungsspiele. Netzzeichnen. Biblische Geschichte. Nachmittag frei. Donnerstag: Vormittag. Lernen eines Spruches oder Verses. Bewegungsspiele. Baukasten. Biblische Geschichte. Nachmittag. Wiederholung der Erzählung vom Dienstag. Flechten. Freitag: Vormittag. Lernen eines Spruches oder Verses. Bewegungsspiele. Erzählen. Legetäfelchen. Zählen wie Dienstag nachmittag. Nachmittag. Abfragen der Geschichte vom Vormittag. Bewegung im Freien. Anschauungsunterricht und Sprechübungen (nach Ranke). Samstag: Vormittag. Abfragen der in der Woche erzählten biblischen Geschichten. Netzzeichnen. Nachmittag frei.

Im Sommer werden die Arbeitsstunden oft durch Spaziergänge und Bewegung im Freien ersetzt.

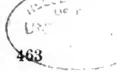
Diesen Lehrplan charakterisiert die prinzipielle Betonung des biblischen, überhaupt christlich-religiösen Mittelpunkts der Kleinkinderschularbeit, daneben die maßvolle Aufnahme Fröbelscher Elemente und die gewissenhafte Respektierung der Grenzen des Schullernens. Dem Großheppacher Normativ entspricht zur Zeit wohl fast ausnahmslos die Thätigkeit in den evangelischen Kleinkinderschulen, wo nur überhaupt für ihren Zweck brauchbare Lehrerinnen verwendet werden. Bei großer Kinderzahl mag die Durchführung der Einzelbeschäftigung ihre Mängel haben, bei gewandterem und reichlicherem Lehrpersonal ab und zu Strickunterricht und elementarster Schreibunterricht (letzterer hat in den Fliednerschen Stundenplänen noch ein bescheidenes Plätzchen) mit unterlaufen; feinere städtische Anstalten treiben zum Teil noch reichlicher Fröbelsche Einzelarbeiten, z. B. Thonkneten; aber die Abweichungen vom allgemeinen Typus der christlichen Kleinkinderschule, wie er sich im Lauf der Zeit herausgebildet hat, sind geringfügig.

Die Lehr- und Beschäftigungsmittel sind dem Obigen gemäß sehr einfacher Natur. Für die religiöse Unterweisung handelt es sich vor allem um reichliche Anschauungsmittel, die das graphische Kunstgewerbe in schöner Weise und großer Auswahl zu Gebot stellt; für die Einzelbeschäftigung sind Stäbchen, Bauhölzer, Papierschnitzel, Sand, Thon u. s. w. erforderlich, außerdem Kinderspielwaren aller Art, je einfacher, desto lieber. Eine Anzahl Schiefertafeln und Griffel darf zur Ausrüstung einer Kleinkinderschule nicht fehlen, während es der Erwähnung wert ist, daß das Spezifikum alter Anstalten: das Leitseil mit Handgriffen, ohne dessen Hilfe man früher eine Kinderschule nicht glaubte zum Spaziergang ausziehen lassen zu können, mehr und mehr verschwindet. Es hat sich als unpraktisch erwiesen, vielleicht auch infolge zunehmender militärischer Schulung des deutschen Volkes als minder notwendig. Ein Harmonium zur Begleitung des Gesangs findet sich häufig, seltener eine Violine. Über die Zucht in der christlichen Kleinkinderschule geben die schriftlichen Quellen verhältnismäßig wenig Auskunft und doch darf eine aus-

drückliche Besprechung derselben in diesem Zusammenhang nicht fehlen. Maßgebendes auch für weitere Kreise enthält übrigens das Regulativ für den Kindergarten (christliche Kleinkinderschule) zu Dresden am Bischofsweg, eine der besteingerichteten und -geleiteten deutschen Anstalten. § 10: Besucht ein Kind den Kindergarten längere Zeit hindurch unregelmäßig, nur an einzelnen Tagen ... oder bleibt es länger als zwei Wochen ohne genügende Entschuldigung aus, so kann dessen Ausschließung vom Vorstand der Anstalt verfügt werden. § 11: Grobe Unsittlichkeit und hartnäckiger Ungehorsam gegen die Anordnungen der Pflegerin haben, wenn sie sich als unverbesserlich erweisen, oder die Zucht der Anstalt gefährden, den Ausschluß des Kindes durch den Vorstand zur Folge. § 12: Dasselbe gilt von ungesittetem Benehmen der Angehörigen eines Kindes gegen die Pflegerin oder deren Gehilfin, oder gegen Mitglieder des Vorstandes der Anstalt. ... § 14: Mäßige Züchtigungen darf die Pflegerin den Kindern nötigenfalls zu teil werden lassen.

Aus der Erfahrung kann dem hinzugefügt werden, daß die Disziplin in der Kleinkinderschule viel leichter ist, als Unbeteiligte sich dies vorstellen, sobald nur die Lehrerin den Faktor kindlicher Frömmigkeit zu verwerten weiß und die Fähigkeit besitzt, der Langeweile zu wehren. Die persönliche Anhänglichkeit und der Nachahmungstrieb kommen der äußeren Ordnung von seiten der Kinder förderud entgegen. Ausführliche statutarische Bestimmungen über die Zuchtmittel werden häufig wohl deshalb vermieden, weil ausnahmsweise körperliche Züchtigungen nicht zu umgehen sind, gesetzlich aber bei nicht öffentlichen Anstalten keine Rechtsgrundlage haben. Die Zuchtmittel werden darum in stillschweigendem oder ausgesprochenem Einverständnis mit dem Elternhause angewendet.

Das ursprüngliche Lokal der Volksbildung war die Familienstube. Bei der großen Zahl der Kleinkinderschulpfleglinge genügte sie bald nicht mehr. Heutzutage haben alle christlichen Kleinkinderschulen entsprechende Schulsäle mit brauchbaren Bänkchen und Tischchen und Nebengelassen. Letztere erstrecken sich nicht bloß auf zweckdienliche Aborte, sondern häufig auch auf Schlaf- und Eßzimmer, welche zu einer gewissen Zeit der Blüte des Kleinkinderschulgedankens als die Höhepunkte einer guten Versorgung der Pfleglinge angesehen worden sind. Doch ist man davon mit Recht wieder mehr abgekommen, da in Deutschland das Familienleben in weiten Kreisen noch nicht so desorganisiert ist, daß die (Mittags-) Verköstigung der noch nicht schulpflichtigen Kinder (das Vesperbrot bringen die Kinder überall mit) den Müttern thatsächliche Schwierigkeiten bereitete, und je weiter die sozialgesetzliche Fürsorge für die Familien der arbeitenden Klassen fortschreitet, desto angezeigter erscheint es vom Standpunkt des wahren Volksfreunds, jene die natürlichsten Pflichten an den Ihrigen selbst erfüllen zu lassen. Viel wichtiger als z. B. Speisegelegenheiten sind für die Kleinkinderschulen Spielplätze und Gärten, die wohl nirgends mehr fehlen. Am glücklichsten schätzen wir diejenigen Anstalten, die ihr eigenes kleines Haus mit Lehrerinnenwohnung und Garten besitzen; es sind deren



schon viele. Beengt fühlt sich der Kleinkinderschulbetrieb seiner freieren und lauteren Art nach in den öffentlichen Schulgebäuden, obgleich es die wohlmeinende Absicht z. B. des württembergischen Schulgesetzes vom Jahr 1835 war, ihn dort einzubürgern. Ein Notbehelf muß die Unterbringung in Privathäusern wenigstens unter den gegenwärtigen städtischen Wohnungsverhältnissen genannt werden, während die Kleinkinderschule in sog. Vereins- und Gemeindehäusern, die für andere Zwecke meist nur abends benützt werden, vielfach gedeiht.

Die Zeit des Aufenthalts der Kinder in den Kleinkinderschullokalen — Schulzeit — erstreckt sich für gewöhnliche Verhältnisse auf die Morgenstunden von 8—12 und die Mittagsstunden von 1—4 oder 5 Uhr. Örtliche Bedürfnisse machen sich hier in erster Linie geltend; es gibt deshalb Anstalten, die ihre Arbeit schon früher beginnen und später schließen, auch über Mittag die Verköstigung der Kinder, wie schon gesagt, übernehmen; sie bilden aber mit Recht die Ausnahme; denn die christliche Kleinkinderschule will eine Hilfsanstalt bleiben und nicht an die Stelle des Elternhauses treten, womit weder dem letzteren noch den Kindern gedient wäre. Naturgemäß richtet sich die Schulzeit, wie obige Angaben erweisen, nach der der Volksschule. Wenn diese schließt, sollte das Elternhaus ohnedies gerüstet sein, seine Aufgaben an der Jugend wieder zu erfüllen, und falls dazu keine Möglichkeit vorhanden ist, treten die älteren Kinder für die jüngeren behütend ein. Eine über 7 Stunden währende Tagesarbeit an den Kindern übersteigt auch das physische Vermögen der meisten Lehrerinnen und verbietet sich schon aus diesem Grund.

Die Erhaltung der Kräfte des Lehrpersonals hat fast überall die Einführung von Schulferien veranlaßt, welche sich an die Ferien der Volksschule nach Zeit und Ausdehnung anschließen.

Ein von den Fachleuten im Schulwesen besonders betonter Punkt betrifft die Zahl der Kinder, die in einer Kleinkinderschule bewältigt werden können. Für Volksschulen hat sich der Grundsatz herausgebildet, daß bei gesundem Betrieb eine Klasse nicht über 50 Schüler zählen sollte. Die Kleinkinderschule kann, genügenden Raum vorausgesetzt, erfahrungsmäßig deren etwa 80 in einer Klasse und durch eine Lehrkraft bewältigen; dies ist namentlich dann möglich, wenn die älteren und jüngeren Kinder in Abteilungen unter besonderen Lehrerinnen und in getrennten Lokalen behandelt werden. Die höhere Schülerzahl rechtfertigt sich durch verschiedene Gründe: die Kleinkinderschule hat kein festgestecktes Lehrziel zu erreichen; ihre Beschäftigungen, soweit sie das einzelne selbstthätig gewähren lassen, erfordern das Eingreifen der Lehrerin seltener; der Nachahmungstrieb thut die Hauptsache; bei Massenunterricht und -übungen aber wirkt das Milieu unwillkürlich zusammenfassend, so daß dem Fernerstehenden die Leichtigkeit, mit welcher eine geschickte Lehrerin die Aufmerksamkeit ihrer Kinder gewinnt, einen geradezu überraschenden Eindruck macht. Zur teilweisen Erleichterung dient der Lehrerin auch der Umstand, daß die Kinder nicht

alle gleichzeitig in der Schule erscheinen, sowie die häufigen Schulversäumnisse, welche teils in der Gleichgültigkeit der Eltern, teils in Erkrankungen der Kinder ihre Ursachen haben.

Dagegen ist der Besuch der christlichen Kleinkinderschulen in Deutschland nirgends erschwert durch Erhebung großer Schulgelder. Aus Rücksicht auf die Existenzfähigkeit bestehen zwar wenige Anstalten auf dem Grundsatz der Schulgeldfreiheit, wie z. B. die ersten Kleinkinderschulen Stuttgarts aus dem Jahre 1829, aber das monatliche Schulgeld stellt sich, ohne daß bei der Verschiedenheit der Verhältnisse genauere Angaben gemacht werden könnten, mäßig genug, um selbst von dem Taglöhner aufgebracht zu werden. Es wird im Vollbetrag erhoben bei den vermöglicheren Eltern, reduziert bei minderbemittelten und in sehr vielen Fällen ohne Schwierigkeiten ganz erlassen. Besuchen mehrere Kinder aus einer Familie die Anstalt, so tritt gleichfalls Ermäßigung ein; das Schulgeld wird, wenn irgend thunlich, nicht von den Lehrerinnen erhoben.

Die Träger der christlichen Kleinkinderschule sind, wie schon mehrfach hervorgehoben worden ist, fast ausnahmslos Privatgesellschaften, welche sich zum Zweck freierer Bewegung in Geldgeschäften, Grunderwerbung u. s. w. die Rechtspersönlichkeit erworben haben; sie bestehen aus Männern und Frauen, welche durch ihren Beruf (Geistliche, Lehrer), ihre sozialen Beziehungen zu den niederen Schichten der Bevölkerung (Arbeitgeber) oder durch ihr persönliches Interesse für die innere Mission herzugeführt werden. In größeren Städten wird gerne eine Anzahl technischer Kräfte (Ärzte, Bautechniker) beigezogen.

Die Mittel zur Gründung und Erhaltung der Anstalten, für welche das Schulgeld nur in einem geringen Maß aufzukommen pflegt, beschafft sich der durch Kooptation gebildete und ergänzte Verwaltungsrat auf dem Wege der Sammlung freiwilliger Beiträge gegen Quittung oder in der Hauskollekte. Namhafte Zuschüsse leisten fürstliche Personen, Patronatsherrschaften, Fabrikherren und Aktiengesellschaften, die für die Kinder ihrer Arbeiterschaft ein Herz haben; Gemeindeverwaltungen entziehen sich, wo irgend Mittel vorhanden sind, selten der moralischen Beitragspflicht; auch Legate helfen zum gesicherten Bestand der Kleinkinderschule.

Die Arbeit des Verwaltungsrats bezieht sich aber nur zu einem Teil auf die ökonomische Verwaltung, ebenso wichtig ist der andere Teil seiner Thätigkeit, der die regelmäßige Beaufsichtigung der Schule betrifft und gewöhnlich durch besonders dazu delegierte Frauen unter der Leitung schultechnisch gebildeter Männer ausgeübt wird. Die Schulbehörden und Medizinalkollegien behalten sich ein höheres Aufsichtsrecht vor, das, in freundlichem Sinne gehandhabt, der dem Interesse des Volkes dienenden Sache nur weiteres Vertrauen erweckt.

Die Lehrkräfte (Kleinkinderschullehrerinnen, -pflegerinnen, Kinderschwestern oder wie sie immer heißen) werden noch heute auf mannigfaltigste Weise gewonnen. Seltener ist der Fall geworden, daß nur die vertrauenswerte Persönlichkeit und das

natürliche Geschick in der Behandlung kleiner Kinder bei der Wahl entscheidet. Die Ansprüche an fachmäßige Ausbildung sind gewachsen[1] und die Gelegenheiten, dieselbe sich anzueignen, vorhanden. Noch arbeiten aber neben den seminaristisch gebildeten Kleinkinderschullehrerinnen viele, die nur von Musteranstalten oder von bevorzugten, bewährten Lehrkräften praktisch für ihren Beruf eingeübt worden sind; die letzteren leisten, wenn sie geistig selbständig genug sind, dasselbe, wie andere, denen eine breitere Bildungsgrundlage zu teil geworden ist; wenn sie aber geistig eng veranlagt und entwickelt sind, liefern sie ähnlich den Volksschullehrern alter vorseminaristischer Zeit nur die schwache Kopie ihrer Musterlehrerin. In größeren Gemeinden finden sich Töchter aus dem Volke, welche, gesichert durch vertraute heimatliche Verhältnisse und im Anschluß an das Elternhaus oder eine Verwandtenfamilie, die Schule befriedigend versehen und den Vorzug geringerer Gehaltsansprüche haben. Auf dem Lande wird die einer organisierten Schwesternschaft angehörige Kinderpflegerin fast ausnahmslos bevorzugt. Sie steht im Verband mit der früheren Bildungsanstalt sozial gehobener und gesicherter und empfängt aus den Beziehungen mit dieser auch die geistige und gemütliche Anregung, welche der isolierten ländlichen Stellung sonst leicht abgeht. (Für Kleinkinderschullehrerinnen auf dem Land ist namentlich auch die Wohnungsfrage eine brennende und am besten gelöst, wenn im eigenen Hause neben dem Schullokal eine ständige Wohnung für die Lehrerin sich vorfindet.)

Noch bedarf die Besoldung der Lehrkräfte der Erwähnung. Diakonissen und Klosterschwestern, wenn sie für die Kleinkinderschule arbeiten, beziehen meist statutengemäß keine Besoldung, sondern werden von ihren Mutterhäusern versorgt, die dafür die betreffenden Bezüge genießen. Andere Kleinkinderschullehrerinnen, auch solche im Schwesternverband, wie z. B. die in Großheppach und Nonnenweiher gebildeten, werden finanziell selbständig gestellt. Ein Normalbetrag des jährlichen Einkommens kann nicht aufgeführt werden, weil es sich nach örtlichen Verhältnissen verschieden stellt; doch dürfte neben freier Wohnung und Heizung ein Jahresgehalt von 400—800 Mk.[2] etwa den Rahmen bezeichnen, innerhalb dessen sich die Einnahmen einer Kleinkinderschullehrerin bewegen. Besondere Schwierigkeiten bereitete ehedem die Alters- und Invalidenversorgung der Lehrerinnen, eine Sache, die sich ohne Zusammenhang mit einem Mutterhaus kaum befriedigend ordnen ließ; auch in der Hinsicht hat die neuere soziale Gesetzgebung segensreiche Garantien dargeboten, wenngleich das von dieser Seite Gewährte auch nur den festen Kern der Darbietung bildet.

An dieser Stelle muß noch weiteres über die seitdem schon öfter angezogene

[1] Das Elsaß-Lothringer Schulblatt schreibt auf Monat Mai und Juni 1898 sogar amtliche Prüfungen aus (abzuhalten in Metz und Straßburg) zur Erlangung von Befähigungszeugnissen als Vorsteherin einer Kleinkinderschule, s. die Christliche Kleinkinderpflege 1898, S. 4.

[2] Von Elsaß-Lothringen werden noch wesentlich höhere Summen berichtet.

Seminarbildung der Kleinkinderschullehrerinnen gesagt werden. Daß sie wünschenswert ist, wurde den Vertretern der christlichen Kleinkinderschule nicht erst durch die Fröbelsche Bewegung klar; andererseits hat sich auch bald die Überzeugung durchgebildet, welche Beschränkung im Zeitmaß die Seminarbildung sich auferlegen soll; drei- oder mehrjährige Vorbildung wäre nicht bloß unthunlich, weil hiezu die Zöglinge sich nicht verstehen würden, sondern auch gefährlich, weil hierdurch ein einseitig theoretischer Zug in die so einfach praktische Sache hereingetragen werden könnte. Dagegen bleibt es bedauerlich, daß die Verhältnisse meist nur einen einjährigen Kurs zulassen, während eine anderthalb- oder zweijährige Ausbildungszeit angestrebt werden sollte.

Die erste und wichtigste Aufgabe der Seminarerziehung ist die feste Gründung der künftigen Lehrerin in Gottes Wort. Katechismus, biblische Geschichte und eine die Liebe zu Gottes Wort fördernde Bibelkunde nehmen deshalb die erste Stelle im Lehrplan der Bildungsanstalten ein. Deutsche Sprache, Rechnen, Naturgeschichte, Erziehungslehre in einfachster Form und Geschichte der Kleinkinderschule bilden die wissenschaftlichen Fächer. Geographie, Geschichte, namentlich Kirchengeschichte, können hinzugenommen werden, dagegen zählen Sprachen und Litteratur wohl mit Recht nicht zu den Fächern eines Seminars, welches den landläufigen Bedürfnissen dienen will, fakultativ für einzelne Fälle mögen sie angezeigt sein. Ein breiter Raum muß ja für die praktische Ausbildung gewonnen werden; obenan steht hier die Übung im Gesang und elementaren Gesangunterricht, sowie Harmonium- oder Violinspiel, die Beschäftigung mit den Kindern selbst in der Seminarmusterschule, die rechte Behandlung des Spiels, einschließlich der Fröbelschen Lehrmittel, und endlich das nicht genug zu übende Erzählen und kindlich einfache Unterrichten.

Fachmäßige Vorbildung wird von den Zöglingen eines Seminars nicht verlangt; eine gute Volksschulbildung genügt. Aber unabweisliche Erfordernisse für eine künftige Lehrerin sind ein offener, gesunder Menschenverstand, ein gutes Gemüt, sittliche Reinheit und ein feiner Sinn fürs Wohlanständige im ganzen Benehmen. Körperliche Tüchtigkeit gehört gleichfalls zu den selbstverständlichen Anforderungen. Wenn von Bissing-Beerberg trotz der Anerkennung des Grundsatzes, daß die Seminarzöglinge keine besondere theoretische Vorschule nötig haben, von Vorstufen spricht, welche zu durchlaufen seien, so bezieht sich dies wohl ausschließlich auf die Charaktereigenschaften, vor allem auf die erprobte Willigkeit, im kleinen und den Kleinen zu dienen, wie sie z. B. in einem kinderreichen Diensthause sich genugsam zeigen kann. Von einem Seminar, dem Dresdener, ist bekannt, daß die Vorstufe durch probeweise Einführung von Gliedern der Dienstbotenschule in das Seminar praktisch gemacht wird.

Hervorragenden Wert haben die Seminare aber, wie mehrfach erwähnt, nicht allein durch die gründliche Vorbildung, welche sie für den Beruf gewähren, sondern auch durch die Förderung im Beruf, die der enge (durch Briefwechsel, Inspektionsbesuche, Konferenzen, Jahresfeste und dergleichen aufrecht erhaltene) Zusammenhang

mit der Bildungsanstalt bewirkt, endlich durch die wohlthuende Aussicht, eine Heimat im Alter oder für Zeiten der Dienstunfähigkeit zu wissen.

Für sich bestehende Kleinkinderlehrerinnenseminare arbeiten im Großherzogtum Baden zu Nonnenweiher: Mutterhaus für Kleinkinderpflege seit 1846, im Königreich Württemberg zu Großheppach: Mutterhaus für Kleinkinderpflegerinnen seit 1855 (beide s. oben), im Königreich Preußen, Provinz Schlesien, zu Breslau: Das Kleinkinderlehrerinnenseminar (Lehmgruber Mutterhaus) seit 1872, Provinz Sachsen, zu Halberstadt: Die Bildungsanstalt für Kleinkinderlehrerinnen seit 1873. — Im Großherzogtum Baden finden wir neben dem Mutterhaus Nonnenweiher noch zu Karlsruhe: Die Lehrerinnenbildungsanstalt, welche 1852 die erste Schwester nach auswärts entsandte, während sie früher nur für den Bedarf der eigenen Kinderschule ausbildete und außerdem den Versuch machte, trotz ihres evangelischen Charakters auch katholischen Zöglingen zu dienen, denen der Eintritt in die Anstalt noch heute offen zu stehen scheint.

Als Diakonissenhäuser, welche besondere Kleinkinderlehrerinnenseminare errichtet haben, sind rühmlich zu nennen: Kaiserswerth (Rheinprovinz) seit 1836 (s. oben), Dresden (Königreich Sachsen) seit 1872, Frankenstein (Provinz Schlesien) seit 1866, bezw. als Diakonissenhaus seit 1872, Nowawes bei Berlin (Oberlinhaus) seit 1874 (s. oben), Stettin-Neutorney (Provinz Pommern) seit 1869, Kassel (Provinz Hessen-Nassau) seit 1878; hiebei ist zu bemerken, daß auch andere Diakonissenhäuser die Kleinkinderschulsache gelegentlich pflegen und keins dieselbe grundsätzlich ausschließt, wenngleich die organisierte Krankenpflege mehr als früher die Kräfte in Anspruch nimmt und denjenigen, welche sich für die Kleinkinderschule eignen, die Wege zur Ausbildung für diesen Zweck und zur Beschäftigung in demselben auch außerhalb der Diakonissenverbände reichlicher offen stehen, als früher.

Um hier einen Blick auf die katholische Kleinkinderpflege zu werfen, darf als selbstverständlich bezeichnet werden, daß die römische Kirche ein großes Heer von Kleinkinderschullehrerinnen in den Frauenklöstern heranbildet und verwendet. Sie hat sich auch frühzeitig der vorschulpflichtigen Jugend angenommen, wie das für Deutschland das Beispiel Bayerns lehrt, wo die katholische Verhältnisse naturgemäß immer besonders berücksichtigende Regierung schon unter dem 17. Oktober und 10. November 1839 Bestimmungen[1] erließ, nach denen bei Errichtung und Beaufsichtigung der Kleinkinderschulen verfahren werden soll. Abgesehen von der Anordnung, daß alles Schulmäßige und der Schule Vorgreifende zu vermeiden sei und konfessionell gemischte Anstalten keinem Anstand unterliegen, dürfte bemerkenswert sein, daß katholische Kinder katholisch beten lernen sollen, protestantische aber protestantisch und zwar soll die protestantische Lehrerin etwaige katholische Kinder auch das Zeichen des Kreuzes machen lehren, worüber die katholische Geistlichkeit zu

[1] H. Beck, Die Innere Mission in Bayern, Hamburg 1880.

machen hat, und umgekehrt (Min.-Erl. 23. Aug. 1847). Auch neuerdings ist in der Praxis der katholischen Kleinkinderschule, die wir z. B. aus dem 1890 erstmals erschienenen „Vademecum für Kleinkinderschulen und die Familie", zusammengestellt von den Schwestern Athanasia und Eusebia aus der Genossenschaft von der göttlichen Vorsehung in Mainz, mit einer Vorrede von Dr. H. Rollfus (Mainz, Kirchheim 1898) entnehmen, methodisch keine Besonderheit der katholischen Kleinkinderschule Deutschlands zu ersehen, so daß von einer von der sonstigen Entwickelung der Sache unterschiedenen Geschichte der katholischen Kleinkinderschule nicht die Rede sein kann. Die katholische Kirche hat vielmehr bis in die neueste Zeit an konfessionell gemischten Plätzen mit überwiegend evangelischer Bevölkerung die Jugend im Alter von 3—6 Jahren vielfach unbedenklich den evangelischen Kleinkinderschulen überlassen, wohl in der Erwägung, wie wenig sich dieses Alter noch zu einer spezifisch konfessionellen Beeinflussung eignet, wie viel möglicher es aber auch ist, auf die allgemein christliche Grundlage, z. B. der evangelischen Gebetsübung in späteren Jahren die katholische Betweise aufzubauen, als es umgekehrt der Fall ist, von der katholischen Gebetsgewöhnung zur evangelischen umzulenken. In jenem Vademecum finden wir denn auch prinzipiell eher einen rückständig rationalistisch anklingenden Ton angeschlagen, als einen modern römischen; über den Zweck der Kleinkinderbewahranstalten lesen wir: „Immerhin ist die Gewöhnung an Gehorsam aus Liebe zu Gott die kostbarste Frucht einer guten Bewahranstalt, die ohne Zweifel den Grund legt zum wahrhaft tugendhaften Leben für spätere Jahre." Römisches Wesen zeigt sich dann aber sofort in den Mustergebeten, die neben manchem auch auf evangelischer Seite Gebräuchlichen z. B. die Travestie enthalten: „Ich bin klein u. s. w., es kann niemand drin wohnen als Jesus, Maria und Joseph allein." Ebenso macht sich die Konfession geltend auf dem Gebiet der Erzählung; die praktische Anleitung des Vademecums und dessen Stundenplan weist zwar nur auf biblische Geschichte hin; was aber sonst noch da geboten werden mag aus der katholischen Legende, beweist ein Büchlein, das selbst wieder nur ein Auszug ist aus einem größeren Werk: Katholischer Kindergarten, nämlich: Blumen aus dem katholischen Kindergarten von Franz Hattler, S. J. Freiburg 1893.

Die Verbreitung der auf christlicher Grundlage auferbauten Kleinkinderschulen in Deutschland ist in Zahlen schwer auszudrücken, weil eine genaue Statistik aufzustellen noch nicht gelungen ist. v. Bissing-Beerberg rechnet 1872 2000 Kleinkinderschulen für Deutschland heraus, denen er 45000 Elementarschulen und 2 Millionen Kinder gegenüberstellt, die der Kinderpflege bedürftig sind. Etwa 50000 Kinder genießen sie; „welches Mißverhältnis zwischen Bedarf und Bestand, Bedürfnis und Hilfe, zwischen christlicher Forderung und ihrer Erfüllung!" ruft der für die Kleinkinderpflege begeisterte Mann aus.

Heute steht die Sache der christlichen Kleinkinderschule wohl größer da.

Mit Zuhilfenahme des Berichts der deutschen Frauenabteilung bei der Weltausstellung in Chicago 1893 [1] können schon mehr als 2500 Anstalten nachgewiesen werden, wobei noch die Kleinkinderschulen in Westfalen und der Rheinprovinz ungezählt sind, weil von dort her kein statistisches Material vorlag. Hübner giebt 1888 für die Rheinprovinz die Zahl 129, allerdings schon aus dem Jahr 1861, für Westfalen etwa 50. Überhaupt macht alles, was statistisch dargeboten wird, den Eindruck der Unvollständigkeit, wie sie bei dem privaten Charakter der Anstalten natürlich ist; auch die Aufstellungen selbst geschehen nach verschiedenen Grundsätzen, z. B. wurden hier die verschiedenen Klassen einer Anstalt zusammengenommen, dort als Mehrheit aufgestellt. Außerdem schwankt die Benennung, weil die Grenzen zwischen christlicher Kleinkinderpflege und Fröbelscher Schule in der Praxis öfter verwischt worden sind und manche Kleinkinderschule durchaus christlichen Charakter trägt, aber Kindergarten genannt wird, weil dies im Blick auf die gebildeten Stände mehr zu versprechen scheint.

Richtiger als unsichere Zahlen wird eine allgemeine Übersicht orientieren. Aus ihr ergibt sich, daß Süddeutschland in der Entwickelung der Kleinkinderschule dem Norden Deutschlands weit voraus ist, ferner daß die Städte für die vorschulpflichtige Jugend besser sorgen als das Land, endlich daß vorwiegend industrielle Beschäftigung der Bevölkerung das Bedürfnis nach Kleinkinderpflege dringender hervortreten läßt als der herrschende Ackerbau. Auch konfessionelle und nationale Verschiedenartigkeit der Bevölkerung erschwert die gedeihliche Ausbreitung der Kleinkinderpflege, wie dies bei den Provinzen Posen, Ost- und Westpreußen und Pommern ausdrücklich hervorzuheben ist. Hierfür einige ziemlich verbürgte Ziffern: Elsaß-Lothringen mit 862 „Warteschulen" steht an der Spitze, was nur daraus sich erklärt, daß in den Reichslanden die Gemeindebehörden die Kleinkinderpflege in die Hand genommen haben; das Großherzogtum Baden (406 „Kleinkinderschulen") verdankt die Blüte seiner Anstalten dem allseitigen Interesse sowohl des Herrscherhauses, als des Volkes. Die Landstände haben schon 1834 über die Kleinkinderpflege verhandelt und jährlich eine Prämie von 500 Mk. für Errichtung von „Kleinkinderschulen" in Vorschlag gebracht. Das Königreich Württemberg folgt mit etwa 300 „Kleinkinderpflegen", welche sich der werkthätigen Unterstützung des Königshauses und der K. Zentralleitung des Wohlthätigkeitsvereins erfreuen. Noch schließt sich mit einer namhaften Zahl, nämlich 293 „Kleinkinderbewahranstalten", das Königreich Bayern an. Bezüglich der bayrischen Kleinkinderpflege ist besonders zu bemerken, daß sie ihre erste Anregung nicht von innen, sondern von außen, nicht vom Steinthal oder von England, sondern von Österreich aus bekam (s. unten). Aus Bayern stammt auch die erste wissenschaftliche Bearbeitung der Kleinkinderschulpädagogik: Über Kleinkinderbewahranstalten u. s. w. von Johann Georg Wirth,

[1] Bericht des Sonderkomitees IX der deutschen Frauenabteilung bei der Weltausstellung in Chicago 1893. Bearbeitet von Pappenheim, Vogelsang und Janke, Berlin 1893.

Oberleiter und Lehrer der Kleinkinderbewahranstalten in Augsburg, 1838, ein Buch, das in weiteren Kreisen nicht die Beachtung gefunden hat, die es noch heute verdient. Unter den preußischen Provinzen stehen obenan Schlesien mit 214, Brandenburg mit 117 Kleinkinderschulen, von denen mehr als die Hälfte auf Berlin fällt; die Provinz Sachsen besitzt noch 74 Anstalten, die übrigen Provinzen haben weit weniger, Ost- und Westpreußen z. B. nur 2 bezw. 6 in Königsberg und Danzig. Größere Fortschritte hat das Kleinkinderschulwesen im Königreich Sachsen und in den Thüringer Ländern gemacht. Von Sachsen berichtet „die christliche Kleinkinderpflege" 1898 H. 11 und 12: Das Ministerium des Innern hat 1895 eine Enquete über die Bewahrschulen und Kindergärten angestellt. Darnach ergaben sich 237 Kleinkinderbewahranstalten an 142 Orten; 114 davon nennen sich Kleinkinderbewahranstalten, 28 Kleinkinderschulen, 95 Kindergärten (darunter auch christliche Kindergärten). Die Frage, ob nach Fröbels System unterrichtet wird, wurde von 172 Anstalten bejaht, von 57 verneint. Die zur Zeit verpflegte Kinderschar betrug 11—14000. Für Thüringen gibt der Chicagoer Bericht etwa 75 Kleinkinderschulen an. Wohlausgestattet mit Kleinkinderschulen erscheinen die Städte Hamburg (14) und Bremen (13), auch Lübeck (5 Anstalten), namentlich da diese mit geeigneten Lokalitäten, ausreichendem Personal und teilweise mit Einrichtungen auch für Verköstigung der Kinder besonders gut versehen sind.

Auch über die Kindergärten Deutschlands kann nun ein vorläufig abschließendes Kapitel folgen. Der Mittelpunkt der Kindergartenbewegung ist je mehr und mehr Berlin geworden, wo auch die beiden schon erwähnten Strömungen in derselben sich am deutlichsten zeigen: die eine ausgehend vom Berliner Fröbel-Verein unter Prof. Dr. Pappenheims Leitung (weiter wirkend im deutschen Fröbelverband), die andere in die Bahn geleitet von dem Berliner Verein für Volkserziehung (Pestalozzi-Fröbelhaus) unter der Großnichte Fröbels, Frau Henriette Schrader. Erstere Richtung ist bestrebt, Fröbels Pädagogik im Zusammenhang mit der Weltanschauung desselben zu verstehen und die folgerichtige Fortführung des Kindergartens vermitteln zu helfen; sie steht dem eklektischen Verfahren der anderen Richtung ausgesprochenermaßen feindlich gegenüber, weil diese die abstrakten, unkindlichen Gedanken des Fröbelianismus ablehnt und mit schärferer Betonung der Mutter- und Koselieder Fröbels eine Bereicherung der Fröbelschen Praxis durch Pestalozzis Gedanken versucht (s. o.). Für letztere Bestrebungen trat namentlich die Kaiserin-Witwe Friedrich ein und suchte durch Volkskindergärten zu wirken, die auch dem Berliner Verein für Volkserziehung sehr am Herzen liegen. Übrigens unterhält die orthodoxe Fröbelrichtung gleichfalls Volkskindergärten. Trotzdem ist zu konstatieren, daß die eigentliche Kindergartensache noch keine Volksangelegenheit geworden ist, wie die christliche Kleinkinderschule, was sich aus inneren und äußeren Gründen erklärt; denn Fröbels Lehre hat etwas Vornehmes, dem Volksgemüt Fremdes an sich, und was popularisiert werden konnte,

wurde von der christlichen Kleinkinderschule längst nutzbar gemacht; die Kindergärten arbeiten ferner im ganzen teurer, als die christlichen Kleinkinderschulen, und können sich deshalb weiten Volkskreisen schwerer öffnen. Etliche wollen sogar nachweisen, daß die rein Fröbelschen Bestrebungen um ihrer religiösen Verschwommenheit willen von einer jüdisch-internationalen Richtung im Gegensatz zu der christlich-deutschen Volksanschauung mehr und mehr präoccupiert werden, eine Ansicht, die ihren Ursprung wohl mit dem Umstande verdankt, daß unter den Fröbelianern manche jüdische Namen hervortreten.

Eins scheint jedenfalls durch die Thatsachen erwiesen, nämlich daß der nüchternere und willensmäßiger angelegte Norddeutsche der Methode Fröbels mehr natürliche Sympathie entgegenbringt, als der phantasievollere und gemütlicher angelegte Süddeutsche. Hieraus und nicht bloß aus der zeitlichen Priorität der süddeutschen christlichen Kleinkinderschule erklärt sich mit die viel reichlichere Verbreitung der Kindergärten in Niederdeutschland. Übrigens kann man auch hier nur von einer wirklichen Einbürgerung in den Städten reden. Nach den Angaben des schon genannten Berichts für die Chicagoer Weltausstellung besaß 1893 Berlin schon 46 Kindergärten, Hamburg 37, Breslau Stadt 13, Regierungsbezirk und zwar nur in den Städten 12, Bremen 5, Provinz Sachsen 12. Eine bemerkenswerte Ausnahme von dem über Süddeutschland Gesagten macht Bayern, wo, zum Teil gefördert durch das frühere zeitweilige besondere Wohlwollen der Behörden und in geistigem Kontakt mit dem österreichischen Nachbarland, 75 Kindergärten blühen, von denen verhältnismäßig viele auf die Rheinpfalz kommen. Die Thüringer Lande, die Heimat Fröbels, haben es wenigstens auf 14 Anstalten gebracht, während Pappenheim aus Württemberg nur von drei rein Fröbelschen Kindergärten zu berichten weiß, aus Baden von zwei und aus Elsaß-Lothringen von gar keinem. Alles in allem kann der Bericht doch schon 372 Kindergärten in Deutschland aufzählen, „in denen mehr oder weniger streng nach Fröbels Observanz verfahren wird". Da dieselben meist ziemlich hohes Schulgeld erheben (der Höchstbetrag mit 48 Mark jährlich wird vom Kindergarten in Lübeck berichtet) und der Durchführung der Methode wegen auf eine größere Schülerzahl verzichten müssen, kommt die Summe der Kindergartenzöglinge kaum in Betracht gegenüber den vielen Zehntausenden, welche die christliche Kleinkinderschule in Erziehung und Pflege genommen hat.

Noch eine Eigentümlichkeit muß hervorgehoben werden. Die christlichen Kleinkinderschulen sind ausnahmslos das Werk von freien Vereinen oder gar Kommunen, wie letzteres, anlehnend an Frankreich, hauptsächlich im Reichslande der Fall ist. Kindergärten werden vielfach von einzelnen Privatpersonen geleitet, die keinerlei Komitee oder dergleichen hinter oder über sich haben. Ihre Anstalten leben nur vom Vertrauen des Elternhauses und verdanken ihre Entstehung entweder dem Bedürfnis nach Erwerb oder dem Verlangen nach nützlicher Verwendung von dis-

ponibler Zeit und Kraft. Diese ganz freie Thätigkeit hat schon sehr erfreuliche Resultate gehabt, aber auch schon recht dürftige Gestaltungen hervorgebracht.

Maßgebend für die Beurteilung des Kindergartenwesens sind nur diejenigen Anstalten, welche von Vereinen unterhalten werden, und diesen müssen wir noch ferner unsere Aufmerksamkeit schenken, um ein zutreffendes Bild von dem deutschen Kindergarten unserer Tage zu gewinnen.

Die Kindergärten, welche unmittelbar dem „Fröbelverein", dem „Verein für Volkserziehung" und dem „Verein der Volkskindergärten im Osten Berlins" ihr Dasein verdanken, besitzen meist sehr zweckmäßige Lokalitäten. Sie haben zwar das Ideal noch nicht erreicht, das Fröbel selbst noch in einer Plankarte entworfen hat und u. a. von B. von Marenholtz wiedergegeben wird (Handbuch, 2. Teil, S. 150). Die Räumlichkeiten eines Volkskindergartens des Vereins für Volkserziehung bestehen aus 1 dreifenstrigen, 3 einfenstrigen und 3 zweifenstrigen Zimmern, Küchen- und Nebenraum, 2 Gärten und 1 asphaltierten Hof. Im dreifenstrigen Zimmer versammeln sich die Kinder zum Morgengebet und zu den in den Pausen auszuführenden Marsch- und Kreisspielen; in einem kleinen einfenstrigen Zimmer werden häusliche Arbeiten von Kindern unter Anleitung einer Kindergärtnerin vorgenommen; 1 einfenstriges Zimmer und die 3 zweifenstrigen sind für die vier Abteilungen des Kindergartens bestimmt; 1 einfenstriges Zimmer ist Sprech- und Anmeldezimmer. Die Küche wird als solche nur zum Bereiten von warmem Wasser gebraucht, sonst als Garderobe verwendet. Von den Gärten dient der eine als Sandgarten zu freiem Spiel, der andere als Blumen- und Gemüsegarten zu Gartenarbeiten.

In dieser Anstalt werden 80—100 Kinder (Knaben und Mädchen in ziemlich gleichem Verhältnis) von $2\frac{1}{2}$—6 Jahren unterrichtet. Die Lokale sind geöffnet täglich von 9—12 Uhr und von 2—4 Uhr, mit Ausnahme des Mittwoch- und Samstagnachmittags und werden von Kindern aus dem Stande der Arbeiter und kleinen Bürger besucht (nach dem Chicagoer Ausstellungsbericht).

Der Beschäftigungsplan eines solchen Kindergartens wird z. B. von Fellner in seinem „Kindergarten" in folgender Weise gegeben:

Für die Unterabteilung: Von 8—9 Uhr treiben die Kinder an jedem Wochentag freie Beschäftigungen; darunter ist Bauen, Anschauen von Bilderbüchern oder Beschäftigung mit Spielzeug zu verstehen. Dann folgt Morgenlied oder Morgengebet. Von 9 Uhr an nehmen wieder die ganze Woche hindurch Anschauungs- und Sprechübungen die erste Stelle ein. Darunter ist auch das Einlernen und Aufsagen von Gedichten, sowie das Einüben neuer Melodien inbegriffen. Dann folgen bis 12 Uhr am Montag Spiele am Ort, Bewegungsspiele, Bauen, am Dienstag Bewegungsspiele, Spiele am Ort, Stäbchenlegen, am Mittwoch Spiele am Ort, Bewegungsspiele, Falten, am Donnerstag Bewegungsspiele, Spiele am Ort, Zeichnen, am Freitag Spiele am Ort, Bewegungsspiele, Bauen, am Samstag Bewegungsspiele, Spiele

am Ort, Thonformen. In der Mitte des Vormittags tritt eine Frühstückspause, 12—2 Uhr eine Mittagspause ein. Wenn Kinder über Mittag in der Anstalt verköstigt werden, so wird dies mit Tischgebet eingeleitet. Der Nachmittag von 2—4 Uhr wird gleichfalls mit Eröffnungslied oder Gebet begonnen. Dann bringt der Montag Täfelchenlegen, Spiele am Ort, Erzählen, der Dienstag Kettenschnüren, Bewegungsspiele, Wiederholen von Liedern und Gedichten, der Mittwoch (wenn er nicht schulfrei ist) Bauen, Spiele am Ort, Erzählen, der Donnerstag Legen mit rundlichen Körpern, Bewegungsspiele, Wiederholen von Liedern und Gedichten, der Freitag Stäbchenlegen, Spiele am Ort, Erzählen, der Samstag (s. Mittwoch) Ringelegen, Bewegungsspiele, Wiederholung von Liedern und Gedichten. Um 4 Uhr erfolgt das Schlußgebet, und die Kinder, welche noch länger in dem Kindergarten zurückbleiben, beschließen nach einer abermaligen Vesperpause den Tag, wie sie ihn begonnen, mit freier Beschäftigung und freien Spielen. In die späten Nachmittagsstunden wird wohl auch die Gartenarbeit verlegt, wenn sie überhaupt betrieben wird.

Für die Oberabteilung: In betreff des Beginns und Schlusses, der Vesper- und Mittagspausen gelten die bei der Unterabteilung angegebenen Regeln. Auch bezüglich der einzelnen Fächer und ihrer Reihenfolge bemerken wir kaum einen Unterschied, abgesehen davon, daß die Oberabteilung auch einmal in der Woche „Flechten“ treibt.

Dabei legt sich eine prinzipielle Betrachtung dieses Beschäftigungsplanes nahe. Formell ist anzuerkennen, daß er methodisch wohl überlegt erscheint. Das ernste geistige Streben der Fröbelschule muß überhaupt geschätzt werden. Ganz zweckmäßig wird der geistigen Arbeit: den Anschauungs- und Sprechübungen jeden Tag die erste Zeit des Morgens gewidmet. Es verrät nicht minder richtiges Verständnis für die Kindesart, wenn der Schultag jedesmal mit Erzählungen und Repetitionen schließt. Das geistige Interesse, das gegen Abend zu erlahmen droht, wird dadurch noch einmal geweckt und zusammengefaßt. Ebenso zeigt sich Rücksicht auf die mannigfach ausgesprochenen Bedenken gegen den von Fröbel veranlaßten Mißbrauch der noch unentwickelten Sinnesorgane, wenn z. B. die Durchstech- und Näharbeiten gänzlich beiseite gelassen werden. Dagegen ist der alte Vorwurf, der dem Kindergarten gemacht wird, wohl nach wie vor vom christlichen Standpunkt aus berechtigt, daß das christlich-religiöse Moment auffallend zurücktritt. Wenn schon zu Beginn des Kindergartens die freie Wahl gelassen wird, ob Gebet oder Lied, so ist das zu bedauern in Anbetracht des geringen geistigen und des besonders mageren religiösen Gehalts der meisten Kindergartenlieder. Daß aber unter den Erzählungen, die den Tag wenigstens dreimal in der Woche krönen sollen, die biblische Geschichte nicht einmal ausdrücklich erwähnt ist, läßt noch tiefer blicken und erinnert an die durchaus unrichtige Auffassung der ganzen Fröbelschen Theorie, als ob kleine Kinder noch nicht fähig wären, die Tiefe biblischer Heilswahrheiten

und Heilsthatsachen zu erfassen und in ihr Gemüt aufzunehmen. Thatsächlich ist die Zahl der biblischen Geschichten, die in einem echt Fröbelschen Kindergarten behandelt werden, auffallend klein, und wir vermissen auch in der Auswahl, die von solchen Fröbelianern, welche christlichen Anschauungen entgegenkommen wollen, getroffen wird, meist gerade das, was uns, vom christlichen Standpunkt aus besehen, am wichtigsten ist.

Im ganzen überblickt macht aber der Fröbelsche Stundenplan den unabweislichen Eindruck, daß er neben der körperlichen Entwickelung die formell-technische Übung in ungebührlichem Maße in den Vordergrund rückt. Er würde sogar in dieser Einseitigkeit den Vorwurf der Monotonie verdienen, wenn die einzelnen Übungen nicht so sinnreich ausgedacht wären und in dynamischer Aufstufung vom Leichteren zum Schwereren innere Mannigfaltigkeit brächten. Hierher gehört die mit staunenswertem Fleiß ausgearbeitete Lehre von den Gaben und von den Formen, welche darum an dieser Stelle noch kurz charakterisiert werden soll. Wir folgen dabei dem geistreichsten Vertreter der Fröbelschen Schule Köhler (Praxis des Kindergartens, 3. Aufl.). Die erste Spielgabe ist der Ball, und es erregt schon Verwunderung, was alles mit dem gebundenen und freien Ball zur Darstellung und zur Erkenntnis gebracht werden soll: Bewegung im allgemeinen, Web-, Flieg-, Steig-, Fall-, Sägebewegung insbesondere. Das Bällchen in der Einzahl soll bald das Bächlein, bald das Korn in der Mühle, das Häslein in der Grube und mehr noch sein, in der Mehrzahl wird an ihm außerdem noch Zahlen- und Farbenlehre getrieben. Die zweite Gabe besteht aus Kugel, Walze und zwei Würfeln, die wieder frei und an der Schnur zu den verschiedensten Übungen verwendet werden, nicht ohne hier den mathematischen Sinn energischer zu wecken und den inneren Zusammenhang zwischen Kugel, Würfel und Walze nach dem Gesetze der Vermittelung festzustellen (die Walze vereinigt in sich die leichte Beweglichkeit der Kugel und die Trägheit des vielgliedrigen Würfels). Die dritte Gabe besteht in einem einfach geteilten Würfel, d. h. in einem, der in acht kleinere Würfel zerlegbar ist und zur Entwickelung des Größensinnes benützt wird, wie zur Gewinnung der Vorstellung von der Lage eines Dings. Der geteilte Würfel eignet sich zur Herstellung von Lebensformen, durch welche Gegenstände, von Schönheitsformen, durch welche dem ästhetischen Gefühl entsprechende neue Bilder, von Erkenntnisformen, durch welche die Zahl in hellerem Licht dargestellt wird. Den Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen begegnen wir von da an konstant. Die vierte Gabe zeigt den Würfel in acht längliche Stücke gleichmäßig verteilt und läßt weitere Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen gestalten. Für das Säuglingsalter ist diese Gabe kaum mehr verwertbar; aber Kinder von 3 Jahren an lernen an derselben sowohl Gewichtssinn als die Erscheinung von der sich fortpflanzenden Bewegung verstehen. Die fünfte Gabe besteht aus einem Würfel, der in dreimal drei gleiche Teile zerfällt, von dem zwei Drittel in kleinere Würfel geteilt werden, das dritte Drittel

auch noch drei kleinere Würfel darstellt, drei andere aber zu sechs dreiseitigen Säulen und die drei letzten durch zwei Schräglinien so geteilt sind, daß jeder Würfel in vier dreiseitige Säulen vom halben Inhalt der sechs vorgenannten zerfällt. Der ganze Stoff der fünften Gabe enthält demnach 21 Würfel, sechs dreiseitige und zwölf dreiseitige Säulchen. Die sechste Gabe ist, wie die fünfte aus der dritten, so ihrerseits aus der vierten entwickelt und besteht aus 18 Längentafeln, sechs Säulen und zwölf Gevierttafeln.

Zu den sechs ersten Spielgaben, die in ihren letzten Nummern den Inhalt der Fröbelschen Baukästchen bilden, kommen noch 14 weitere: die Legetäfelchen, das Faltblatt, das Ab- und Ausschneideblatt, das Flechtblatt, die Legestäbchen, die Ringe, die Erbsenarbeiten, die Verschränkstäbchen, die Schnürstreifen, der Faden, die Zeichenlinie, das Ausstechen, das Ausnähen und die Thonarbeiten. Sie alle werden, entsprechend den oben bei den ersten Gaben gemachten Andeutungen, mit geradezu raffinierter Systematik ausgebeutet, um in Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen Augen, Hand und Geist zu bilden und zu üben. Der Stoff ist so reich und zum Teil so diffizil, daß auch ein gut entwickelter Kindergarten (s. Beschäftigungsplan) nicht alle Gaben benützt, und selbst der beste mit Auswahl verfährt, was den Kindern zu gönnen ist, aber freilich die Erreichung des inneren geistigen Zusammenhangs und das Verständnis davon, wie eins aus dem anderen geht, illusorisch macht. Nähere Einsicht als jede Beschreibung giebt schon ein flüchtiger Blick in eine der so oft zugänglichen Ausstellungen Fröbelscher Kindergartenarbeiten oder in die Anschauungstafeln, welche jedes Fröbelsche Lehrbuch darbietet.

Können viele der oben genannten Beschäftigungen auch nicht einmal relativ Spielthätigkeit genannt werden, obgleich das begleitende Wort ihnen zum Teil eine tändelnde Art verleiht, so darf dies mit mehr Recht bei den Bewegungsspielen geschehen, welche, in Marschier-, Geh-, Hüpf-, Lauf- und Kreisspiele zerfallend, mit ihrem Singsang den volksmäßig naiv kindlichen Ton oft treffen, auch wohl aus dem Volksleben herausgewachsen oder in dasselbe übergegangen sind.

Bezüglich der Disziplin im Kindergarten giebt Frau von Marenholtz (Handbuch 1. Teil, S. 118 ff.) eine Abhandlung, die prinzipiell gegen körperliche Züchtigungen gerichtet ist, wie sich eigentlich von selbst versteht. (Ein Zögling in einem Volkskindergarten wird von der Kindergärtnerin gefragt: „Warum kannst du hier so artig sein und deine Mutter klagt stets, du bist zu Hause so unartig?" worauf die klassische Antwort erfolgt: „Ich kann im Kindergarten artig sein, weil ich hier nicht gleich gehauen werde wie zu Haus.") Sie empfiehlt außerdem Disziplinarmaßregeln, die nur bei einer kleinen Kinderzahl oder bei erziehlich schon sehr geförderten Kindern und besonders entwickelten Kindergarteneinrichtungen mit Erfolg angewendet werden können: Ausschließung von der Arbeit; Ausschließen vom Füttern der Tiere, vom Besuch des Gartens, Begießen der Beete u. s. w. Ihre Ausführungen enthalten aber daneben sehr viel Richtiges, indem sie schulmäßige

Strenge und äußerliche Pedanterie verwirft, dagegen empfiehlt, durch die persönlichen Beziehungen herzlicher Liebe und Freundlichkeit zu jedem Kinde zu wirken und in stetiger gemeinsamer Beschäftigung und Anregung den Nachahmungstrieb und Sinn für die Gemeinsamkeit der äußeren Zucht und Ordnung dienstbar zu machen. Auch die Macht des Gebets zur Überwindung natürlicher Schwierigkeiten im Kindergemüt wird ausdrücklich hervorgehoben und vor Überforderung und Ermüdung der Kinder als Quellen der Unordnung gewarnt. Die Ausführung schließt mit einer Mahnung zu anregender individueller Behandlung der Kinder und mit der Forderung: die Disziplin des Kindergartens hat stets dahin zu streben, die freie Bewegung der Kinder und deren Gesittung in Einklang zu bringen. Das Ziel derselben muß sein, niemals die Natürlichkeit derselben zu stören, sondern diese mit Geschick und Liebe in den Schranken der Gesittung und Bildung zu erhalten, und durch Gesetzlichkeit die wahre Freiheit der Bewegung anzubahnen.

Hat schon die christliche Kleinkinderschule ein fachlich gebildetes Lehrpersonal nötig, so ist das bei dem technisch seiner ganzen Art nach höher strebenden Betrieb des Kindergartens noch viel mehr der Fall. Unaufhörlich wird darum über eine sinnlose Anwendung der Fröbelschen Methode durch ungeschulte Kräfte geklagt, und, damit es besser werde, sind in neuester Zeit die ernstesten Anstrengungen gemacht worden. Nicht bloß ist wohl jeder Vereinskindergarten zugleich eine Übungsschule für Kindergärtnerinnen, sondern in mehr als 20 Städten Deutschlands kennt schon der Bericht Pappenheims Kindergärtnerinnenseminare. Sie sind wieder häufiger in Norddeutschland; wir treffen sie aber auch im Süden. Altberühmt ist sogar das Seminar Illings in München. Berlin weist sieben, Breslau sechs solcher Anstalten auf. Was dort erreicht werden soll, zeigt Frau von Marenholtz („Handbuch" I, S. 149 ff.) ausführlich. Es bestehen drei verschiedene Bildungsstufen. Die erste Abteilung umfaßt diejenigen Schülerinnen, welche den Unterricht einer höheren Töchterschule genossen und sich zu wissenschaftlich gebildeten Erzieherinnen oder zu Leiterinnen von Kindergärten ausbilden wollen. Die zweite fordert die Vorbildung einer guten Bürgerschule und bildet die einfachen Erzieherinnen in der Familie aus, welche gewöhnlich mit dem Namen Bonnen bezeichnet werden, oder auch Gehilfinnen im Kindergarten. Die Zöglinge der dritten Abteilung, von denen nur die Vorbildung einer gewöhnlichen Volksschule verlangt wird, sind die Kinderpflegerinnen, welche die bisher völlig ungebildeten Kindermädchen in der Familie ersetzen sollen.

Der Kursus für Abteilung 1 und 2 währte anfänglich zwei Jahre — „welcher Zeitraum unbedingt erforderlich sein möchte". — Die Bildungszeit mußte aber auf 18 Monate verkürzt werden, weil die Mehrzahl der Eltern des Erwerbs wegen ihren Töchtern keine längere Lernzeit gestattet. Die Zeitdauer des dritten Kursus für Kinderpflegerinnen mußte aus demselben Grunde auf ein Jahr reduziert werden.

In Abteilung 1 und 2 werden folgende Unterrichtszweige gelehrt: Geschichte der Pädagogik und die allgemeinen Grundsätze derselben, um auf Fröbels Erziehungsidee hinzuführen. Fröbels Erziehungslehre und ihre Anwendung. Anatomie, Physiologie und Gesundheitslehre (nur in den Elementen). Naturkunde und ihre Anwendung im Gartenbau. Die Elemente der Mathematik mit Anwendung auf Fröbelsche Beschäftigungen. Deutsche Sprache mit Anleitung zum Erzählen und zum Anschauungsunterricht. Die Fröbelschen Mutter- und Koselieder und ihre Fingerspiele.[1] Die Theorie und Praxis der Fröbelschen Beschäftigungen (in streng methodischer Weise, ohne welche der hauptsächlichste Nutzen für die Kinder verloren geht). Netzzeichnen nach Fröbels Methode und freies Zeichnen, Gesang, körperliche Pflege des Kindes, Bewegungsspiele des Kindergartens und Turnen. Dazu kommt der regelmäßige Besuch von Kindergärten, Krippe und Kinderhospital zu praktischer Übung.

Der dritte Kursus umfaßt körperliche Pflege des Kindes, Heimatkunde, Deutsch mit Vorlesen, Erzählungen und Anschauungsübungen; Fröbelsche Erziehungslehre und Beschäftigungen des Kindergartens.

In den Wintermonaten finden monatliche Übungsabende zur praktischen Ausführung des Gelernten und zu kleinen Vorträgen über Erziehungsfragen u. s. w. statt, in den Sommermonaten werden diese Übungsabende durch botanische Exkursionen ersetzt.

Abschließend sagt B. von Marenholtz über den Zweck der Seminarbildung: Wer erziehen will, muß das Wesen kennen, das er erziehen soll; wer nach Fröbel erziehen will, muß wissen, wie Fröbel das Wesen der Kinder auffaßt als Kinder der Natur, als Kinder des Menschen und als Kinder Gottes. Als „Kind der Natur“ muß das Kind nach seiner körperlichen Seite verstanden werden, wie es den Gesetzen der organischen Wesen unterworfen ist. Unter dem „Kind des Menschen“ ist alles dasjenige zu verstehen, was den übrigen Naturwesen nicht eigen ist, äußerlich: der aufrechte Gang, die Hände, die Sprache u. s. w., innerlich: das Bewußtsein über sich selbst, wodurch der Mensch zur Persönlichkeit wird. Als „Kind Gottes“ erscheint das Kind durch all das, was der Mensch mit Gott als dem vollkommensten Wesen gemein hat, alles, was den Menschen der Ebenbildlichkeit Gottes als seiner Bestimmung näher führt, wie Liebe, Weisheit, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit u. s. w., Eigenschaften, die er auf Erden nur beziehungsweise zu erreichen vermag. Diese höchste Stufe der Entwickelung kann aber nur

[1] Die Fröbelschen Ausdrücke lassen oft mehr vermuten, als sie bedeuten; deshalb hier zwei Beispiele: Zu einer kurzen Erzählung von dem Fischlein im Bach läßt man die Kinder die Finger krümmen und strecken mit dem Liedlein: Lustig im klaren Bächlein Schwimmen die kleinen Fischlein. Sie schwimmen darin herum, herum, Bald sind sie g'rad, Bald sind sie krumm; oder zum Schwalbennest: eine Hand senkrecht, die andere fügt sich rund darum — mit dem Liedlein: Seht mein schönes Schwalbennest Unter eines Daches Rand, Wie so leicht sich's bilden läßt Von der kleinen Kinderhand.

erreicht werden, wenn die unteren Stufen als Kind der Natur und des Menschen vollständig durchlaufen sind.

Im ferneren wird wieder darauf hingewiesen, was wir längst von Fröbel gehört haben, daß die Erziehungsarbeit der Kindergärtnerinnen durch systematische Erkenntnis der gegenständlichen Welt zum Eingreifen in dieselbe, zur Thätigkeit, und durch beides zum höchsten Ziel der Menschenbildung, zur Einigung mit Gott, führen soll. Wohlthuend berührt die Frage und Antwort: Ist das Kind in den ersten Lebensjahren und selbst schon im ersten Lebensjahr als Gottes Kind zu erziehen? Das ist unbedingt nicht nur möglich, sondern notwendig, um nachher zur wahren Religiosität im christlichen Sinn erzogen werden zu können! Am Ende ihrer Ausführungen über die Erziehungskunst, für welche das Kindergärtnerinnen-seminar vorbildet, kehrt aber die Jüngerin zu den Worten des Meisters zurück: „Wer den Schöpfer frühe erkennen will, muß frühe seine eigene Schaffenskraft mit Bewußtsein für Darstellung des Guten üben, denn das Thun des Guten ist die wahre lebensvolle Einigung des Menschen mit Gott. — So führst du dein Kind von der Sache zum Bild, vom Bild zum Sinnbild, vom Sinnbild zum Erfassen des Wesens der Sache als ein Ganzes, so entwickelt sich die Idee, die Idee des Einzelnen und des Ganzen. . . . Dies in sich tragende Ganzleben in all seinem Fühlen und Denken, Thun und Verhältnissen, auch außer sich als That und Gestalt darzustellen, ist ihm von nun an Lebensaufgabe, und so einigt sich ihm Ahnen, Leben und Natur, wie Erscheinung, Erfahrung und Offenbarung. Das Leben ist ihm ein Natur- und Menschheit-, sowie ein Gotteiniges, darum ein Leben des Friedens und der Freude."

Entwirft man sich auch nur aus diesen kurzen Äußerungen von maßgebender Fröbelscher Seite ein Bild von der Tendenz auch der heutigen Fröbelschen Bestrebungen, so ergiebt sich daraus, daß die genuinen Fröbelianer noch immer auf die Worte des Meisters eingeschworen bleiben, auch wenn sie noch so hochtönend und unklar sind. Die Ansicht, daß die Fröbelsche Methode die einzig richtige, universelle Grundlage der Volksbildung sei, wird festgehalten; dagegen schlägt in einzelnen praktischen Fragen die bessere, durch die Erfahrung geförderte Einsicht durch (vergl. religiöse Erziehung im frühesten Kindesalter) und giebt dem platten Rationalismus gegenüber sogar einer gesunden Mystik Raum.

Nach einem vom deutschen Fröbel-Verband 1895 festgestellten Normativ soll das Aufnahmealter in das Seminar das 16. Lebensjahr, die Vorbildung mindestens die einer höheren Mädchenschule, die Kursusdauer womöglich zwei Jahre sein und der Lehrplan umfassen als notwendige Fächer: Fröbels Erziehungslehre in seinen pädagogischen Grundgedanken; die Pädagogik des Kindergartens (Theorie und Praxis); praktische Übungen; allgemeine Erziehungslehre und deren Geschichte in den Grundzügen; Gesundheitslehre; Naturkunde mit Anleitung zur Tier- und Pflanzenpflege; mathematische Formenlehre in ihrer Beziehung auf die Fröbelschen

Beschäftigungen; Singen; Turnen; Zeichnen; Aufsatz- und Vortragsübungen. Die Hinzufügung von Fächern der allgemeinen Bildung bleibt den Vorständen überlassen. Das Abgangszeugnis berechtigt zur Ausübung des Berufs als Kindergärtnerin; wer ein Befähigungszeugnis zur Leitung eines Kindergartens haben will, muß noch mindestens ein halbes Jahr in einem Kindergarten thätig gewesen sein.

War es vorzeiten hart, daß die Fröbelschen Kindergärten wegen atheistischer Grundlage verboten wurden, während doch den Fröbelschen Grundanschauungen theoretisch nur ein Stich ins Pantheistische nachgewiesen werden kann und die Fröbelsche Praxis bis heute eine Abneigung gegen die Gesamtposition des biblischen Offenbarungsglaubens zeigt, war es deshalb begreiflich, daß die allzuscharfe Maßregel von 1851 (s. oben) 1861 wieder aufgehoben worden ist, so nimmt die Regierung des größten deutschen Staats Preußen auch jetzt noch ohne Zweifel eine korrekte Stellung den Kindergärten gegenüber ein. Der Minister Falk erklärte 1876 nur allgemein, er erkenne die Bedeutung zweckmäßig eingerichteter Bildungsanstalten für noch nicht schulpflichtige Kinder für das öffentliche Wohl im vollen Umfang an. Von dem neuerwachten Bewußtsein der Stärke und Bedeutung seiner Sache beseelt, hat der geschäftsleitende Ausschuß des deutschen Fröbel-Verbands 1898 an die Unterrichtsbehörden der deutschen Staaten eine abermalige Bitte um Förderung seiner Bestrebungen gerichtet. Die Antworten,[1] welche bis jetzt von seiten preußischer Provinzialregierungen vorliegen, lauten wohlwollend, aber nicht so, daß einseitig für die Kindergärten Partei genommen würde, zum Teil ganz in der ausdrücklich unparteiischen Art Falks. Noch etwas mehr ablehnend klingt die Äußerung des bayrischen Kultministers auf die Bitte des Seminardirektors Illing in München um Staatsunterstützung (bayrischer Landtag 16. April 1898).

Die Übersicht über die Kleinkinderschulsache in den anderen Ländern beginnen wir mit England.

Großbritannien ist das Land der Mission und der Bibelverbreitung, zugleich das Land, in welchem der germanische Familiensinn am entwickeltsten vorhanden ist. Nicht minder muß hervorgehoben werden, daß die Industrie mit ihren oft brutalen Anforderungen an die Massen nirgends in den europäischen Kulturländern leibliches und geistiges Wohlergehen des Volkes schwerer geschädigt hat als in England. Wenn irgendwo das Bedürfnis für Kleinkinderschulen schon lange vorlag, so war dies im britischen Inselstaat der Fall. Dieses Bedürfnis ist auch früh erkannt und mit der den Briten eigenen Energie befriedigt worden.

Gleich zu Anfang des 19. Jahrhunderts finden wir die Kleinkinderschulsache im Fluß. Wollten wir die sog. dames-schools berücksichtigen, so müßte eine geschichtliche Darstellung noch viel weiter zurückgreifen, aber es scheint Thatsache, daß diese Einrichtungen, so groß ihre Verbreitung war und ist, doch über eine primitive

[1] Kindergarten, Bewahranstalten u. s. w., Organ des deutschen Fröbel-Verbands 1898.

Entwickelungsstufe nicht hinauskamen und den Kindern eine so notdürftige Versorgung darreichen, daß weder von deren sittlichbewahrenden und -erziehlichen, noch von deren unterrichtlichen Erfolgen viel gesagt werden kann.

Die Geschichte der Kleinkinderschule beginnt mit den Bestrebungen Robert Owens (1771—1858). Owen ist auch sonst in die Bewegung des geistigen Lebens der neuesten Zeit mit Erfolg eingetreten; als sozialen Reformer im großen Stil kennt ihn sein Vaterland; nach vergeblichen kommunistischen Versuchen in Amerika wurde er in Großbritannien die Seele der Arbeitervereine, deren Reaktion gegen die Herrschaft der Geburts- und Geldaristokratie sich im Chartismus zusammenfaßte. Was er für die Kinderschule geleistet hat, liegt vor der Zeit seiner ins Weite gehenden sozialreformatorischen Thätigkeit. 1801 trat er an die Spitze großer Baumwollspinnereien zu New-Lanark in Schottland und war stets von dem Verlangen geleitet, seinen zahlreichen Arbeitern nicht bloß die Existenz, sondern ein möglichst sorgenfreies Leben zu schaffen. Mit besonderem Bedauern gedachte er der Kinder seiner Arbeiter und Arbeiterinnen, welche, unbeaufsichtigt und ungepflegt, dem leiblichen und geistigen Ruin preisgegeben waren. Da endlich zu Neujahr 1816 forderte er in einem Brief, den die Times 1834 als ein historisches Aktenstück veröffentlichte, alle Eltern unter seiner Arbeiterschaft auf, ihre Kinder von zwei Jahren und darüber in die Schule zu schicken, die er eröffnen wollte.

Owen, der „Oberlin" Großbritanniens, hatte verhältnismäßig wenig von den Vorbedingungen zum Schöpfer einer christlichen Kleinkinderschule in sich, aber zweierlei läßt uns in ihm doch den bahnbrechenden Mann erkennen: die selbstlose Menschenfreundlichkeit, mit der er das klar erkannte Bedürfnis zu befriedigen suchte, und der Scharfblick des Menschenkenners, mit dem er ein Werkzeug für die Ausführung seiner Gedanken auswählte, welches viel praktischer und christlich tiefer die Sache anfaßte, als er selbst es hätte thun können. Fand Oberlin seine Luise Scheppeler, so stellte Owen seinen Buchanan an den rechten Platz. Letzterer war ein Weber von Profession und entbehrte jeder fachmännischen Bildung. Dagegen verband er mit den nötigen Schulkenntnissen eine herzliche Frömmigkeit und Heilandsliebe, sowie ein hervorragendes Geschick in der Behandlung der Kinder. Buchanan stellt sich uns als völligen Autodidakten auf seinem Gebiet dar, und wir dürfen nicht annehmen, daß seine Thätigkeit frei von Unzuträglichem gewesen wäre; aber unabhängig von jedem festländischen Einfluß machte er die Pflege kindlicher Frömmigkeit zum Mittelpunkt seiner Arbeit an den Kindern, weil sie eben der Mittelpunkt seines eigenen Lebens war; ferner bediente er sich der Bewegungsspiele und des Gesangs in hervorragendem Maß zur Erreichung seiner Schulzwecke und traf auch damit das Richtige. Daß die Elemente eines eigentlichen Schulunterrichts seiner Kleinkinderschule nicht fehlten, erklärt sich aus den mangelhaften Zuständen, bezw. dem Fehlen einer Volksschule in seiner Heimat. Lange freilich wirkte Buchanan nicht in Schottland; seine Arbeit erregte Aufmerksamkeit und schon 1820 wurde

er von englischen Freunden der Kleinkinderschule nach London gezogen, wohin er im Einverständnis mit Owen ging und wo er in Brewers Green (Westminster) eine Musteranstalt für Kleinkinderpflege in England gründete.

Bedeutet das Jahr 1816 das Geburtsjahr der brittischen Kleinkinderschule, so treten wir mit dem Jahr 1825 in die Periode weitergehender planmäßiger Organisation der Kleinkinderschule in England; dasselbe brachte die Gründung der Infant-school-society. Außer Lord Brougham, welcher einst Buchanan nach London gezogen hatte und sogar im Parlament für die neue Erscheinung im Erziehungswesen eintrat, waren unter den Förderern dieser Kleinkinderschul-Gesellschaft Männer von großer Bedeutung wie Wilberforce, der Bekämpfer der Sklaverei, und Irwing, der bekannte Gründer der apostolischen Gemeinde — Beweis genug, daß die Sache in den Besten der Nation ihre Vertreter fand, was um so begreiflicher ist, weil die Volksschulbildung in den späteren Jahren der Kindheit auf englischem Boden noch lange im argen lag. Noch nach einer Aufstellung im Jahr 1851 betrugen unter den schulpflichtigen Knaben die Schulbesucher von den 6jährigen 57 Prozent, von den 9jährigen 60 Prozent, von den 13jährigen nur noch 13 Prozent der Gesamtzahl. Die englische Geistlichkeit hielt sich anfangs von der Society zurück; das Bedenken, der prinzipiell humanistische Owensche Geist dirigiere, machte sie mißtrauisch. Vielleicht fürchteten sie auch sektiererische Nebengedanken. Doch bald siegte das Interesse für die national-christliche Erziehung über alle Ängstlichkeit: 1827 bildete sich unter der Führung der Bischöfe von London und Chester eine zweite Gesellschaft für Kleinkinderschulen und im Bericht der Infant-school-society desselben Jahres konnte gerühmt werden, daß die ganze hohe Geistlichkeit der anglikanischen Kirche, dazu die beiden Universitäten Oxford und Cambridge die Kleinkinderschulen in ihren ganz besonderen Schutz nehmen.

Für die allseitige, vorurteilslose Würdigung der Kleinkinderschulsache in allen Kreisen des Inselreichs darf jedenfalls dem ersten Agenten der Society Samuel Wilderspin das Hauptverdienst zuerkannt werden. Wilderspin hatte schon 1823 sein Buch „Die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen“[1] herausgegeben, das in der Folgezeit mehrfach aufgelegt und auch in fremde Sprachen übersetzt wurde.

Seine grundsätzliche Stellung erhellt aus der Vorrede: „Ich möchte, daß über meine Anhänglichkeit an die herrschende Kirche nicht der leiseste Zweifel entstehe, und hoffe, daß man hier nichts finden wird, das einer Tendenz, den herrschenden Glauben zu schwächen oder zu untergraben, beschuldigt werden könnte.“ In der That räumt er sowohl der biblischen Geschichte, als auch dem Gebet die denselben gebührende Stelle im Kinderschulleben ein und der Heiland ist ihm nicht bloß der milde Kinderfreund, sondern der Gottessohn, zu dem der einzelne in ein persön-

[1] Wilderspin, Über die frühzeitige Erziehung u. s. w. Übersetzt von Wertheimer, Wien 1828.

liches Glaubens- und Lebensverhältnis treten muß. Hat Wilderspin trotzdem etwas an sich von dem Rationalismus der Zeit, deren Kind er war, so unterscheidet er sich doch ganz wesentlich von Fröbel und nicht allein bezüglich seiner religiösen Grundsätze, sondern mindestens ebensosehr in der *Methode* der Kleinkinderschule als Fachmann. Man nehme nur aus der Fülle seiner reichen Darstellung über das Schulleben die eine Äußerung heraus: Der Spielplatz ist für die Kleineren eine Welt, in welcher sie sich selbst überlassen sind und wo sich die Art des Kindes erkennen läßt. Denn, wenn ein Kind rauf- und zanksüchtig ist, so wird der Spielplatz die Walstatt sein, wo es sich äußert; dadurch findet der Lehrer Gelegenheit zu passender Ermahnung.

Wollen wir uns aber ein anschauliches Bild machen von einer Kleinkinderschule nach Wilderspins Idee, so treten wir am besten in eine nach seinen Normen geführte Anstalt im Geiste ein. Unser Weg führt über einen *Spielplatz*, der auch nach seinen Anschauungen nicht fehlen darf; dann kommen wir in einen recht umfangreichen *Schulraum*; denn derselbe muß Platz haben für die sog. *Galerie*, amphitheatralisch aufsteigende Sitzbänke für alle Kinder in den Stunden des gemeinsamen Unterrichts. Außerdem benötigt Wilderspin noch einen weiten freien Platz, der durch an den Wänden angebrachte Bretter abgeteilt den *einzelnen Klassen* dient und für jede Abteilung einen besonderen Apparat hat, an dem die Anschauungsmittel zur Einübung aufgelegt werden können. Demnächst ist der freie Platz im Schullokal auch für die Handlektionen d. h. Turnübungen bestimmt, soweit sie nicht auf dem Spielplatz vorgenommen werden.

Im Lokal begegnen wir zuerst dem *Lehrpersonal*; für größere Anstalten fordert Wilderspin womöglich ein *Ehepaar*, damit der Mann mit den Knaben, die Frau mit den Mädchen sich beschäftige — ein Gedanke, der in Deutschland nur von Wirth in Augsburg aufgegriffen worden ist und ohne Zweifel auch in England nicht allzu regelmäßig Nachachtung fand. Nur für kleinere Schulen glaubt der Engländer zur Leitung eine unbescholtene Frau etwa mit einem ihr beigegebenen jungen Mädchen empfehlen zu sollen. Doch die *Schulzeit* beginnt; es schlägt 9 Uhr morgens (von 9—4 Uhr soll nach Wilderspin Schulzeit sein) und die Kinder sammeln sich, begeben sich an ihre Plätze und knieen nach englischer Sitte nieder zum Gebet. Eines der Kinder spricht das Gebet, dem das Vaterunser und der Gesang eines geistlichen Liebs folgt. Nun beginnt das Schulleben sich zu entwickeln; wir unterscheiden vier Gruppen von Beschäftigungen während desselben. In erster Linie steht der *Massenunterricht* in der Galerie; er umfaßt außer der biblischen Geschichte und moralischen Erzählungen Buchstabier-, Schreib- und Rechenunterricht. Ist uns diese Serie von Übungsfächern zum Teil an sich befremdlich, so widerspricht es unseren modernen methodischen Gewohnheiten vollends, daß das Rechnen über den Zahlenraum 1—100 hinausgehen, alle vier Spezies umfassen und noch in die Anfänge der Bruchrechnung hineinführen soll. Wir erklären uns das nur

aus der Thatsache, daß Wilderspin annahm, viele Kinder werden nach der Kleinkinderschulzeit keinen oder nur wenig geregelten Schulunterricht empfangen. Der Stufe der Kleinkinderschule entsprechend erscheint die Anweisung, beim Schreibunterricht in die Tafeln eingeritzte Buchstaben nur nachmalen zu lassen. Die zweite Gruppe der Beschäftigungen zeigt uns ein weiteres Novum der Wilderspinschen Methode. Die Kinderschar ist nach Alter und Befähigung in Klassen eingeteilt, das fähigste Kind zum Klassenführer ernannt, der nicht bloß die Aufgabe der Aufsicht hat, sondern auch als Repetitor dient, mit seiner Klasse die Galerie verläßt und seinen Platz vor den schon erwähnten Anschauungsapparaten einnimmt, um an der Hand der Anschauungsmittel den Unterrichtsstoff, den der Lehrer gegeben hat, einzuüben. Dabei wird von dem Schulleiter ein regelmäßiger Turnus der einzelnen Klassen an allen Anschauungsapparaten vorbei bewerkstelligt. Wilderspin macht darauf aufmerksam, daß der Sprachunterricht allein dem Lehrer vorbehalten sei; wir selbst erinnern uns an die von früh auf gepflegte größere Selbständigkeit des britischen Volksstammes; trotzdem können wir den alten Bekannten: das Bell-can Lastersche Monitorensystem, angewendet auf die Kleinkinderschulpraxis, nur mit Kopfschütteln begrüßen. Was soll auch ein sechs- oder siebenjähriger Gernegroß als Hilfslehrer! oder wurden die Wilderspinschen Kleinkinderschulen etwa auch von älteren, dem eigentlichen Kleinkinderschulalter entwachsenen Kindern besucht? Sympathischer werden wir von dem Leben der englischen Kleinkinderschulen nach Wilderspins Rezept wieder berührt, wenn wir im Verlauf des Tages zum dritten die Kinder vom Lehrpersonal zu Bewegungsspielen und Turnübungen vereinigt sehen oder endlich viertens wahrnehmen, wie die Lehrereltern zwanglos durch die Gruppen der freispielenden Kinder gehen, hier anleitend, dort schlichtend und zurechtweisend.

Die englische Kleinkinderschule ist bis heute den Spuren Wilderspins gefolgt, wenn sie auch methodisch sich noch vervollkommnet hat, wie das aus Curries, eines Seminarrektors in Edinburg, Schrift[1] zu entnehmen ist. Dieses Buch bezeichnet einen gewissen Fortschritt gegenüber Wilderspin, indem es ausdrücklich betont, daß die Kleinkinderschule sich viel mehr an die Familie als an die Volksschule anzuschließen habe. Ihre Aufgabe wird dabei ebenso scharf der Krippe als der Elementarschule gegenüber abgegrenzt. Was Currie aber auf der einen Seite richtig stellt, das verwischt er andererseits wieder sowohl in dem Verlangen nach schulmäßigen Unterrichtsfächern, die nicht bloß neben biblischer Geschichte Buchstabieren und Rechnen, sondern auch Geographie einschließen, als auch in dem ganzen Zuschnitt des Schullebens, das er auf fünf Tage in der Woche und vier Stunden am Tage beschränkt wissen möchte. Er nimmt an, daß in der Regel die Kinder über Mittag nach Hause gehen und von 10—12 Uhr am Vormittag

[1] Currie, Die Prinzipien und die Praxis der frühesten und Kleinkinderschulerziehung, 1857.

und nachmittags von 1—3 Uhr die Schule besuchen. Daraus geht hervor, daß die englische Kleinkinderschule eben doch den Lernzweck unwillkürlich in den Vordergrund stellt und der Charakter derselben als einer Anstalt der inneren Mission zurücktritt. Bewahrung und Erziehung wird, wenn die Anschauungen Curries befolgt werden, viel mehr von den alten dames-schools mit ihren längeren und dem Bedürfnis der arbeitenden Klassen entsprechenden täglichen Schulzeiten oder in noch höherem Grade von den Sonntagsschulen (Lumpenschulen) geübt.

Übrigens berichtet Ernst Wagner 1864 von einer fortschreitenden Würdigung der Kleinkinderschulen, welche teils als Aufbewahrungsort, teils zu wirklichem Unterricht in den Anfangsgründen und zur frühen Gewöhnung an Gehorsam und Schuldisziplin benützt werden. Wagner weist auch auf die Beschäftigung mit Handarbeiten hin, welche durch die deutschen Kindergärten bekannt geworden seien. Wenn er aber von den öffentlichen Kleinkinderschulen redet, die den Vorzug vor allen anderen verdienen und die eigentlichen Infant-schools seien, die, ob selbständig oder mit Volksschulen verbunden und häufig bis zum Lese- und Schreibunterricht fortschreitend, von geprüften Lehrerinnen und Lehrmädchen geleitet und von der Behörde inspiziert werden, so ersehen wir hieraus abermals, welche offizielle Stellung die von Wilderspin angeregte Kleinkinderschulsache im Schulwesen Englands je mehr und mehr einnimmt. Mehr oder weniger bewußt ist seine Kleinkinderschule eben doch eine Vorbereitungsklasse für die Volksschule, um so notwendiger, wo diese noch im argen liegt.

Hiermit hängt zusammen, daß die besten Kleinkinderschulen von Lehrerinnen aus den Seminarien geleitet werden, neben denen allerdings auch viele nur in der Praxis vorgebildete Personen thätig sind, wie in anderen Ländern. Das Familienhafte und patriarchalische Lehrerehepaar, das bei Wilderspin selber noch als Ideal figuriert, findet in neueren Quellen keine besondere Erwähnung mehr, dagegen hört man noch von dem pupil-teacher, d. h. dem Lehrer, der selber noch ein Kind ist, aber mit 14 Jahren für gesetzlich zulässig erklärt wird.

In den achtziger Jahren beschäftigt sich auch ein „Blaubuch" der Regierung (1885) ernstlich mit den Kleinkinderschulen und berichtet unter anderem von 618000 Kindern von 3—7 Jahren in Schulen, welche mit der bischöflichen Kirche in Verbindung stehen, von 442351 Kindern desselben Alters in Kleinkinderschulen in Verbindung mit Kostschulen und Erziehungsanstalten, von 50298 methodistischen, 72324 römisch-katholischen und 89966 Kleinkinderschülern ohne bestimmten Anschluß an eine Kirchengemeinschaft. Ein berechtigter Schluß von dieser Zeit auf die letzten Jahre läßt annehmen, daß die Kleinkinderschule in England wenn auch nicht dem inneren Wert, so doch der äußeren Ausbreitung nach Deutschland vorausgeht.

Aus demselben Blaubuch ist die Vorliebe ersichtlich, welche in den herrschenden Kreisen für die Lehre Fröbels vorhanden ist. Deren unverstandene Anwendung wird zwar zurückgewiesen, aber des Kindergartens doch sehr rühmlich Erwähnung

gethan. War doch schon 1874 in London ein Fröbelverein von Miß Doreck, Miß Monning und Professor Payne, sowie zwei deutschen Damen, Madame Michaelis und Eleonore Heerwart, gegründet worden, dem jetzt Miß E. Shirreff vorsteht, und der die Kindergärten in Bezug auf gesundheitliche Einrichtungen, Stundenplan und Ziele inspiziert und Kindergärtnerinnenprüfungen vornimmt, „zu denen sich jetzt über 500 melden" (jährlich). Die Berichte der Fröbelianer belehren uns außerdem alljährlich von dem Fortschritt des Kindergartenwesens im gebildeten England, auf den wir aber nicht näher einzugehen brauchen, weil die Kindergärten strenger Observanz überall in ihren Einrichtungen, Ausgangs- und Zielpunkten ganz übereinstimmen. Eingeführt wurde die Fröbellehre in England durch deutsche Kindergärtnerinnen; längst beschafft sich aber England die meisten Kindergärtnerinnen durch eigene Ausbildung; vom Jahr 1898 kann der Allgemeine Kindergärtnerinnenverein Eisenach melden, daß ein Fröbel-Educationalinstitut in einem Jahr etwa 70 Kindergärtnerinnen ausgebildet habe. Die Anstalt selbst (in London) umfasse ganz nach Vorschrift einen mehrstufigen Kindergarten, eine Vermittlungsklasse und eine Elementarschule.

Eigentümlich hat sich die Kleinkinderschulsache in Frankreich entwickelt, wo die Kleinkinderschulen, durchaus einheitlich organisiert, vielleicht am zahlreichsten sind und dementsprechend auch alle einen und denselben Namen: salle d'asile tragen.

Obgleich es fast unglaublich ist, hat die erste französische Republik, welche ihren Mitbürger Oberlin im Steinthal so rühmlich auszeichnete, seinem Beispiel keine weitere Folge auf dem heimischen Boden gegeben. Was er im engen Kreise wie auf anderem Gebiete so auf dem Feld der Kleinkinderpflege leistete, blieb für seine französischen Zeitgenossen ein exemplum magis admirandum quam imitandum. Es mag sich diese auffallende Thatsache aus dem nationalen Gegensatz zwischen dem eigentlichen Frankreich und dem deutsch-elsässischen Nebenlande, mehr noch aus der Unruhe der Zeit ergeben, die den inneren Aufbau eines Friedenswerks nicht ermöglichte.

Auch ein erster kleiner Versuch, den Marquise Pastoret 1800 ganz unabhängig von Oberlin in Paris machte, in einem vornehmen Stadtteil ein Zufluchtshaus für verlassene Mädchen zu gründen, hatte keinen dauernden Erfolg. Erst im dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts kam reicheres Leben in die Bestrebungen durch einen Mann, den die eigene Lebenserfahrung auf in dieser Richtung vorliegende Bedürfnisse hinwies; dieser Mann, der eigentliche Begründer der französischen Kleinkinderschule, war Denys Cochin.

Cochin,[1] 1789 in Paris geboren, studierte Medizin und hernach Jurisprudenz. Als Advokat nahm er frühe eine hervorragende Stellung ein und wurde 1815 in das ehrenvolle Amt, das einst sein Vater begleitet hatte, als Bürgermeister

[1] Gossot, Les salles d'asile en France et leur fondateur Cochin, Paris 1884.

des 12. Arrondissements der Hauptstadt berufen. Hatte er schon früher ein offenes Auge und ein fühlendes Herz für die Not seiner Nebenmenschen bewiesen, so legte ihm sein neues Amt das Elend vieler Kinder der arbeitenden Klassen besonders nahe; ihm seine ganze Kraft zu widmen, wurde er endlich veranlaßt durch den frühen Tod seiner hochgeschätzten Gattin und infolge hiervon durch die traurige Verlassenheit der eigenen unmündigen Kinder, welche dem edlen Menschenfreund die Not vieler tausend anderer noch dringender erscheinen ließ. Ihrer Erziehung wollte sich Cochin künftig annehmen.

Etwa zu derselben Zeit, da Cochin diesen hochherzigen Entschluß faßte, nämlich ums Jahr 1825, hatte sich ein Frauenkomitee gebildet, um nach dem Muster der englischen infant-schools in Paris Anstalten zur leiblichen und sittlichen Bewahrung der kleinen Kinder zu gründen. Eine der treibenden Kräfte des Unternehmens war wieder die schon genannte Marquise von Pastoret, und Ordensschwestern zeigten sich bereit, Lehrerinnen zu werden. Eine Kollekte sorgte für die Mittel, aber Hand und Fuß gewann die Sache erst, als Cochin dem Komitee beitrat.

In Gemeinschaft mit einem reformierten Komiteemitglied, Frau Mallet, ließ er sich zu einer Reise nach England abordnen. Zwei Monate lang studierten beide die englischen Kleinkinderschulen und kehrten, wohl ausgerüstet mit Erfahrungen, vom erprobten englischen Arbeitsfeld zurück. Diese Reise bildet so recht den kräftigen Anstoß zur gedeihlichen Entwickelung der salles d'asile zunächst in Paris und bald in ganz Frankreich. England hat also wie die ins Stocken geratene Bewegung in Deutschland so auch die anfänglich dürftigen Versuche in Frankreich maßgebend beeinflußt. Cochin gründete selbst nach seiner englischen Reise eine Anstalt, die im Lauf von 15 Monaten 1000 Kinder zählte, und kaum 10 Jahre gingen vorüber, da besaß nicht bloß Paris mehr als 20 Asyle, sondern viele Städte hatten das Beispiel der Hauptstadt nachgeahmt, so Lyon, Straßburg, Grenoble, Bordeaux u. a., ja selbst die Dörfer beeilten sich, nach dem bewährten Muster Cochins, der nicht bloß das persönliche Beispiel, sondern auch ein Manuel des salles d'asile [1] an die Hand gab, mit der den Franzosen eigenen Leichtigkeit und Begeisterung zu folgen.

Unter den Förderern der salles d'asile in der Gründungsperiode müssen auch noch der Bretagner Kerguidu und Bischof Thibaut von Orleans genannt werden. Ersterer gehört zu den Methodikern der französischen Kleinkinderschule, dem sie vor allem viel von ihrer äußeren, fast militärischen Zucht verdankt, letzterer erweckte durch seine Predigten das allgemeine Interesse für die Sache. Eine seiner Kleinkinderschulpredigten wurde 1835 in nicht weniger als 100000 Exemplaren verbreitet.

Bis zu Ende der dreißiger Jahre verfügte das Komitee, von dem die Gründung der salles d'asile ausging und weitergeführt wurde, nur über privatim er-

[1] Manuel des salles d'asile par Cochin. Gekrönte Preisschrift, bei La Hachette u. Cie. in Paris.

sammelte Mittel. Dieselben flossen reichlich und doch nicht kräftig genug zu, um die Zentralleitung vor Geldverlegenheiten zu schützen; man entschloß sich, die Staatsbehörde um Unterstützung anzugehen, die dann auch gewährt wurde, der Regierung aber auch die Gelegenheit verschaffte, die Kleinkinderschule aus einer Privatsache in eine Staatsaufgabe zu verwandeln. Dieser Schritt, der nirgends sonst so weitgehend gemacht worden ist, wurde von dem Unterrichtsminister Salvandy unternommen (1837). Die salles d'asile wurden amtlicherseits als die Grundlage des Primärunterrichts betrachtet, denn die erste Erziehung bestehe darin, die natürlichen Geistesgaben ohne Anstrengung zu entwickeln und frühzeitig die Grundsätze der Religion und Moral einzuprägen. Zufolge der ministeriellen Auffassung erließ König Louis Philipp eine Ordonnanz, welche bis ins einzelne die Arbeit der Kleinkinderschule unter staatliche Aufsicht stellt und zwar die der öffentlichen und der privaten. Dabei werden als öffentliche salles d'asile alle bezeichnet, welche im ganzen oder teilweise von Gemeinden, Departements oder vom Staat unterhalten werden. Für alle Anstalten wird ein Arbeitsprogramm angeordnet, dessen Beobachtung streng kontrolliert werden soll sowohl von einer Oberkommission, die der Unterrichtsminister aus Frauen zusammensetzt, als auch von den Schulinspektoren und den Inspektoren der Akademie, die auf ihren Rundreisen im Land die salles besonders berücksichtigen sollen.

Die Regierung Frankreichs ist ja manchen Wechselfällen unterworfen; dem Bürgerkönigtum folgte Republik, Kaiserreich und wieder Republik im Lauf von wenigen Jahrzehnten; die Rücksicht auf die salles d'asile blieb allen Regierungsformen gemeinsam. Napoleon III., „erwägend, daß die Kleinkinderschulen zum moralischen und physischen Wohl der frühen Kindheit auf das wirksamste beitragen", machte 1854 die Kaiserin Eugenie zur Protektorin über alle salles d'asile, ernannte ein Comité de patronage, welches für möglichst weite Verbreitung derselben sorgen sollte, und verwilligte eine jährliche Unterstützung von 400000 Franken aus Staatsmitteln. Je größer das Interesse für die Sache an höchster Stelle wurde, desto mehr Teilnahme fand sie bei den hohen Vertretern der Kirche, wie der Wissenschaft. Die Pariser Akademie[1] äußert sich über die Förderung der Kleinkinderschule durch Staat und Kaiserfamilie: „Die Regierung handelt, wie der christliche Philosoph Pestalozzi dachte, der Kaiser hat die salles d'asile unter den Schutz der Kaiserin gestellt. Dieses Werk, das die Wohlthätigkeit zum Grundsatz, die Familie zum Muster, die Erziehung zum Zweck hat, dieses vortreffliche Werk erhält (dadurch) die höchste Weihe, die ihm gegeben werden kann. Ein Komitee von Damen aus den höchsten Gesellschaftskreisen . . . steht unter hoher Leitung. Ein Kirchenfürst, ein Prälat von erleuchtetem Geist und hohem Einfluß, Se. Eminenz der Kardinalerzbischof von Tours präsidiert diesem Verein . . ."

[1] Bulletin académique 1854.

Daß durch das Eintreten des Staats die private Wohlthätigkeit wohl überflügelt, nicht aber lahm gelegt worden ist, beweisen die Thatsachen; von 1498 Anstalten im Jahr 1843 waren 685 öffentlich, der größere Rest privat; 1867 standen neben 2484 öffentlichen Asylen mit 344388 Kindern 1088 Privatanstalten mit 74380 Kindern. Die dritte Republik hat dem Kinderschulwesen noch eine wesentliche numerische Steigerung gebracht, sofern 3572 Anstalten mit 418168 Kindern gegen den Schluß des zweiten Kaiserreichs 5617 Anstalten mit 693431 Kindern im Jahr 1886 gegenüberstehen. Es wird nicht zu hoch gegriffen sein, wenn man für heute 6000 salles d'asile in Frankreich rechnet.

Die Asyle nehmen die Kinder im Alter von 2—7 Jahren auf, dieselben gehören größtenteils den unteren Volksklassen an; die höheren Stände halten für ihre heranwachsenden Kinder vielfach sog. Bonnen. Weil die Einrichtung der salles d'asile den unbemittelten Kreisen gelten soll, ist das Schulgeld teils aufgehoben, teils niedrig bemessen; dagegen hat jedes Kind vor der Aufnahme ein ärztliches Gesundheitszeugnis beizubringen.

Über das, was die französische Kleinkinderschule will und was sie deshalb treibt, unterrichtet man sich noch immer aus dem Handbuch Cochins (s. o.) in zutreffender Weise.

Nach diesem sind die salles d'asile grundsätzlich als Schulanstalten aufzufassen, sollen also die unterste Stufe des Elementarschulwesens repräsentieren, Lese- und Schreibunterricht haben darin ihren Platz. Ebenso charakteristisch ist für das französische Kleinkinderschulwesen der kräftige nationale Zug, der durch die Anstalten geht; ihre Zöglinge sollen sich beizeiten als werdende Bürger und Bürgerinnen fühlen lernen; dabei vergißt aber Cochin nicht, wie unentbehrlich die Religion für die Erziehung des Menschen ist. Für die Schulzimmer sieht er als selbstverständlich den Schmuck des Kreuzes an; das Leben des Herrn und die biblische Geschichte überhaupt hat ihre Stelle in seinem Lehrplan. Ob beides noch heute von den öffentlichen salles d'asile gilt, muß bei dem atheistischen Geist des offiziellen Schulwesens in Frankreich bezweifelt werden, soweit wenigstens weltliche Lehrkräfte wirken. Die salles d'asile libres (Privatanstalten) mögen auch in diesem Punkt noch ganz in den Fußstapfen Cochins gehen, um so mehr, da das christlich-religiöse Prinzip bei ihm trotz allem religiösen Ernst rationalistisch abgeflacht auftritt. Moral und Tugendstreben überwiegen das Dringen auf ein herzliches Glaubensleben. Die Bewunderer Cochins, z. B. Gossot, nennen dies den wahrhaft evangelischen Zug in seinen Anschauungen von der Jugenderziehung, was vielleicht auf dem landläufigen Irrtum katholischer Kreise beruht, als ob die evangelische Kirche überhaupt auf rationalistischen Grundlagen stehe. Immerhin ist anzuerkennen, daß der Gründer der Asyle, der mit einer reformierten Mitarbeiterin (s. o.) Hand in Hand ging, der spezifisch klösterlichen, religiöse Exerzitien übertreibenden Schulerziehung energisch entgegentritt. Die evangelischen Gemeinden gründen übrigens, wo sie es vermögen, eigene Asyle; in Paris bestehen deren zwei.

Hat schon bisher dies und das in den von Cochin ausgehenden Grundgedanken der französischen Kleinkinderpflege an Fröbel erinnert — man denke an die Eingliederung der salles d'asile in die Stufenfolge der Nationalerziehung oder an den rationalistischen Geist seiner Auffassung vom Christentum — so gilt es insbesondere bei einem Punkt des Lebens in den Asylen Stellung zu Fröbelschen Übungen zu nehmen. Der Sing-Sang spielt in den salles d'asile eine fast überwältigende, wohl ermüdende Rolle: singend marschieren die Kinder an ihre Plätze, singend beten sie, singend lesen und zählen sie, singend führen sie alle ihre Bewegungen aus. Und doch scheint dies nur Fröbelisch gedacht, denn dem Begründer der französischen Kleinkinderschule liegt dabei nichts ferner, als etwas Spielerisches mit dem Gesang in die salles d'asile einzuführen; er hält den Gesang vielmehr nur für das einzige Mittel, bei dem lebhaften Naturell seines Volkes erwünschte Ordnung in die Massen zu bringen. Von den „Übertreibungen des deutschen Pädagogen" sagt der Freund der Cochinschen Methode Gossot: „Wir verurteilen Fröbels Gaben und Beschäftigungen, weil sie das Kind daran gewöhnen, in allem nur Vergnügen zu suchen und alles zu verwerfen, was Mühe bereitet, ohne die Stimme des Gewissens zu hören, welches oft etwas ganz anderes gebietet."

Von den Lehrerinnen verlangt Cochin nicht in erster Linie technische Fertigkeit und methodische Gewandtheit, sondern mütterlichen Sinn und innere Berufung; „eine gute Mutter soll den Kindern gegeben werden; jede andere Eigenschaft sei Nebensache. Man wähle Frauen, die durch gute Sitte, einsichtsvolles und freundliches Wesen bekannt sind." Trotz solcher schönen Gedanken war Cochin eifrig bemüht, Lehrerinnen richtig ausbilden zu lassen. Es ging ihm in der Praxis gerade so, wie allen, welche mit gegebenen Verhältnissen rechnen müssen, und in Frankreich mochte dem scharfblickenden Mann am wenigsten entgehen, daß bei dem zunehmenden Rückgang eines christlichen Familienlebens, das eben die Kleinkinderschule für das Land so nötig machte, natürlich mütterlich fühlende und denkende Seelen selten seien und auch für sie noch ein Stück fachmäßiger Vorbildung nicht überflüssig wäre.

In neuerer Zeit drang letztere Erkenntnis in Frankreich je mehr und mehr durch. 1881 wurde für neueintretende Lehrerinnen eine Prüfung zur Vorbedingung gemacht. Dennoch arbeiten von den geistlichen Kleinkinderschullehrerinnen (Klosterfrauen) viele noch nur auf Grund eines sog. Obedienzbriefs. Seminarien oder Normalschulen für Kleinkinderschullehrerinnen bestehen heute in vielen Orten; die Normalschule von Straßburg, wo ohne Zweifel der Geist Oberlins wieder erwacht war, genoß vor 1870 eines besonders guten Rufs.

Sehr instruktiv über den Betrieb der salles d'asile ist ein Reglement[1] für die innere Verwaltung derselben im Seinedepartement. Es giebt in fünf Abschnitten ein Bild, das nicht anschaulicher von einem Augenzeugen entworfen werden könnte.

[1] Vgl. Hübner, Die christl. Kleinkinderschule S. 305 ff.

Über Aufnahme der Kinder und die Pflege, welche ihnen zugewendet werden soll, ordnet das Reglement an: Die Säle sind geöffnet von morgens 7 Uhr bis abends 7 Uhr (vom Dezember bis Februar von 8 Uhr morgens bis 6 Uhr abends). Aufnahme finden nur Kinder mit Vorschlagszeugnis des Bürgermeisters. Dieser hat auch allein das Recht des Ausschlusses auf Grund von Krankheit der Kinder oder Nachlässigkeit der Eltern. Letzteren werden die Anstaltsordnungen bei Aufnahme ihrer Kinder mitgeteilt. Bei Ankunft und vor Abgang der Kinder werden sie gereinigt. Müde Kinder dürfen schlafen, alle zusammen essen zur festgesetzten Stunde ihre mitgebrachten Speisen. Das Züchtigungsrecht der Lehrerin ist sehr beschränkt; sie soll mehr durch bons points wirken. Unterricht und Exerzitien erstrecken sich auf Erzählungen aus der biblischen Geschichte und einfache Erklärung des kleinen Katechismus (was wohl in den öffentlichen Asylen jetzt durch moralische Erzählungen ersetzt wird), Anschauungsunterricht nach womöglich kolorierten Bildertafeln, Leseübungen ohne Buch mit Zuhilfenahme von Lesetafeln, Rechnen (Addieren und Subtrahieren am Rechennetz, Multiplizieren [Einmaleins] mit Gesang). Die körperlichen Übungen bestehen im Marschieren, gymnastischen Bewegungen, Nachahmungen der gewerblichen Thätigkeit u. s. w. von allen Kindern zugleich, im Takt und wieder mit Gesang vorgenommen. Die Lektionen dauern von 10—12 Uhr vormittags und von 2—4 Uhr nachmittags, werden mit einem knieend gesprochenen, kurzen Gebet begonnen und geschlossen und je nach 12—15 Minuten durch ein Lied mit Bewegungen unterbrochen. — Aus den Verhaltungsmaßregeln für Lehrerinnen geht hervor, daß größere Anstalten von einer Lehrerin (directrice), Unterlehrerinnen und Gehilfinnen besorgt werden. Die Lehrerin hat während der ganzen Schulzeit anwesend zu sein, die Hilfskräfte kommen später und gehen früher ab, unterstützen also die Lehrerin nur in den Stunden, während welcher alle Kinder versammelt sind. Den Lehrerinnen wird eingeschärft, ohne Nebenbeschäftigung Zeit und Kraft ausschließlich den Kindern zu widmen, keine aufregenden Geschichten zu erzählen, nur vom Vorstand gebilligte Gesänge einzuüben, die Kinder nicht mit Lernstoff etwa zum Zweck dramatischer Szenen zu überlasten, mit den Eltern der Zöglinge in Verbindung zu treten, aber keine Geschenke von ihnen anzunehmen.

Außerdem ist eine Wartefrau vorgesehen — wir begegnen derselben auch in einzelnen besser fundierten und mit größerem Besitztum ausgestatteten norddeutschen Anstalten —, eine dienende Person, die für die häuslichen Arbeiten eintritt, wie Heizen, Reinigen 2c. Da dieselbe den ganzen Tag von Eröffnung der Anstalt bis zu deren Schluß auch anwesend sein soll, muß angenommen werden, daß sie (femme de service) auch persönliche Dienstleistungen an den Kindern versieht. — Über Lokal und Mobiliar der Asyle enthält das Reglement gleichfalls sorgfältige Anweisungen. Zu einer salle d'asile gehört ein Klassenzimmer, ein überdeckter Hof, ein mit Bäumen bepflanzter Spielplatz, ein Waschraum. Für den Spielplatz wird das Anlegen von kleinen Gartenbeeten gewünscht, für das Klassenzimmer die

Herstellung treppenförmig aufsteigender Bänke gefordert. Dieser rang de gradins, dessen oberster Absatz noch 2 m von der Decke entfernt sein muß, wird durch Gehwege für die Lehrerinnen leicht zugänglich gemacht, was alles den englischen Einrichtungen unmittelbar entnommen ist. Der übrige Raum des Klassenzimmers, der den Wänden entlang auch noch mit Bänken versehen wird, bleibt sonst frei. Bänke sollen auch im Hof sich finden.

Wie weit sich der Unterricht der salles d'asile ins Schulmäßige hinein erstreckt, ersieht man aus der Angabe etlicher als notwendig erachteter Lehrmittel. Karten von Frankreich und Europa, Tafeln mit bildlichen Maß- und Gewichtsangaben, sowie Noten dürfen neben anderen Bildern für den Anschauungsunterricht, Wandtafel, Lesetafeln und Rechennetz nicht fehlen. Schiefertafeln und -stifte für alle Kinder, Stäbe zum Anzeigen für die Monitoren werden noch besonders erwähnt. Die übrigen Ausrüstungsgegenstände: Kruzifix, Marien-, Kaiserbilder, Thermometer, Trinkbecher, Hängematten oder Betten beziehen sich auf die Pflege der Religiosität, des Patriotismus und der Gesundheit; sie fallen für die Zeit der Republik teilweise weg. Über den Tageslauf im Asyl enthält das Reglement folgende kurze, noch im Auszug gegebene Notizen: 8—½9 Uhr Ankunft der Direktrice (Lehrerin). 9 Uhr Ankunft der Gehilfin. ¾10 Uhr Empfang der Kinder, die wohl bis dahin unter der Aufsicht der Wartefrau allmählich eintreffen. 10 Uhr Eintritt in das Klassenzimmer. Gebet. Lesen. Schiefertafeln (Zeichnen, ohne Zweifel auch schon Anfänge im Schreiben). 11 Uhr Gesang. Biblische Geschichte oder Katechismus. Anschauungsunterricht. Moralische Erzählungen. In der Mitte der Stunde Rundgang im Klassenzimmer. 5 Minuten vor 12 Uhr Segen. Die Kinder begeben sich in den Hof. 12 Uhr Essenszeit. ¾1 Uhr Aufheben der Speisekörbchen. Ruhepause. ¾2 Uhr Reinigung der Kinder. 2 Uhr Rückkehr ins Klassenzimmer. Lesen. Schiefertafeln. 3 Uhr Gesang. Vorlesen der Lehrerin. Rechnen. Wechselgesang. In der Mitte der Stunde Rundgang im Klassenzimmer. 5 Minuten vor 4 Uhr Gebet. Rückkehr in den Hof. Rückgabe der Speisekörbchen. Abholung der Kinder.

Wir dürfen wohl annehmen, daß dies Reglement sich auf einen Teil Frankreichs bezieht, welcher die salles d'asile in ihrer entwickeltsten Gestalt besitzt; trotzdem mag es mannigfach auch für diese Verhältnisse mehr ein Idealbild, als eine photographisch treue Wiedergabe der französischen Kleinkinderschule darbieten. Aber auch das alles eingerechnet, ist doch durch obiges bestätigt, daß die Pädagogik der Kleinkinderschule in Frankreich eine besonders liebevolle und fleißige Durcharbeitung gefunden hat, daß sie ferner in ihren Zielen, wie in ihren Mitteln über das hinausgeht, was die christliche Kleinkinderschule Deutschlands erstrebt, endlich daß die französische Kleinkinderschule durchgreifender als letztere auf breite Massen des Volkes sowohl infolge einheitlicher Organisation, als auch durch die weite Verbreitung ihrer Anstalten (s. oben) wirkt.

Thatsächlich sind Vertreter aller Geistesrichtungen in der Anerkennung der

gesegneten Wirkungen der salles d'asile einig. Auf frühzeitige Entwickelung eines starken Nationalbewußtseins, Volksbildung und Volksmoral, insbesondere auch auf die Volksgesundheit sollen sie nachweislich günstigsten Einfluß ausüben. Wenn namentlich hervorgehoben wird, daß die Kindersterblichkeit bei reichlicher Versorgung einer Gegend mit salles d'asile zurückgehe, so erweckt das die Frage, ob die hier und dort in Deutschland ärztlicherseits stark auftretenden Bedenken gegen die Kinderanhäufung in Kleinkinderschulen wirklich nur aus Rücksichten der Hygiene entspringen. Für Deutschland selbst wünschen wir allerdings nicht die Erreichung des Ziels, das sich Frankreich gesteckt hat. Wir freuen uns vielmehr über jedes Kind, dessen Elternhaus so reichliche pädagogische Hilfen zur Verfügung hat, daß es einer Kleinkinderschule nicht bedarf.

Daß neben den salles d'asile, welche für die Masse des Volkes berechnet sind, im Lauf der Zeit auch Fröbelsche Kindergärten in Frankreich Eingang gefunden haben, ist zu konstatieren. Von einer Geschichte des französischen Kindergartens kann aber nicht die Rede sein. Das deutsche Gewächs ist einfach auf französischen Boden verpflanzt worden, wie an andere Orte. Die in Frankreich so gesuchte deutsche Bonne ist häufig eine wirksame Verbreiterin Fröbelscher Gedanken, während der nationale Gegensatz in den letztvergangenen Jahrzehnten der Ausbreitung der Kindergärten nicht günstig war.

Österreich-Ungarn[1] nimmt insofern eine hervorragende Stellung unter den Ländern Europas ein, als hier die Kleinkinderschule frühzeitig eingeführt worden ist und seitens der Regierung mehr aktive Förderung, aber auch Regulierung gefunden hat, als z. B. in Deutschland, was wohl mit der weitergehenden Bevormundung des Volkes durch die Staatsgewalt daselbst überhaupt zusammenhängt.

Das Königreich Ungarn hat in der Kleinkinderschulsache den Vorrang vor Österreich (Cisleithanien) und zwar vor allem durch das persönliche Verdienst der Gräfin Brunswick von Corompa. Diese ungarische Magnatentochter (geb. 1775, gest. 1861),[2] eine feingebildete Dame, bekam ihre ersten Anregungen für das Interesse an dem Erziehungswesen durch persönlichen Verkehr mit Pestalozzi; nachdem sie sich sodann längere Jahre dem Unterricht und der Erziehung verwandter Kinder gewidmet hatte, erhielt sie Nachricht von dem Werke Wilderspins in England. Sein Buch war bald in ihren Händen, und ehe noch Deutschland und Frankreich den starken Anstoß, der von Wilderspin ausging, wohlthätig empfanden, verkündigte schon die Gräfin von Corompa begeistert die neue Methode der Kleinkindererziehung.

[1] In Anbetracht der Wichtigkeit der Sache gehen wir auch hier über den sonst in diesem Werke eingehaltenen Rahmen hinaus, obwohl wir nicht für alle der zur Besprechung kommenden Länder neueste zuverlässige Data beizubringen im stande sind. Die Red.

[2] Gräfin Th. Brunswick, Ein Ehrendenkmal u. s. w. Die christl. Kleinkinderschule, Zeitschrift 1871, 5.

Die ersten Versuche der Gräfin, Kleinkinderschulen zu gründen, gehen bis ins Jahr 1825 zurück, scheinen aber keinen Erfolg gehabt zu haben. Sie scheiterten an der Interesselosigkeit der Menge, an dem Mißtrauen der Regierenden, welche für das Volk nicht Erziehung, sondern nur Gewöhnung zum Gehorsam für nötig hielten, wohl auch an dem eigenen praktischen Unvermögen oder mehr noch am Mangel ausführender Hilfskräfte.

Da entschloß sich die unermüdliche Frau, ihre Anschauungen und Bestrebungen durch den Augenschein klären zu lassen; sie reiste wie Cochin (s. oben) nach England, lernte insbesondere die Kinderschulen in London kennen und kehrte mit neuem Eifer in die Heimat zurück. Professor Wagner in Würzburg machte sie nun auch auf den Mann aufmerksam, der ihr zu einem kräftigen Anfang behilflich sein konnte, es war der praktische Schulmann Matthäus Kern; dieser wurde der Lehrer der ersten dauerhaft organisierten Kleinkinderschule in Ungarn. In der Christinenstadt zu Ofen wurde sie 1828 unter dem Namen „Engelsgarten" eröffnet. Die Ofener Kinderschul[illegible]rsprach vorbildlich für ähnliche Anstalten in Ungarn zu werden; das Vertrauen der Eltern bevölkerte sie rasch und mit sicherem Geschick benützte Gräfin Brunswick dieselbe auch als Pflanzschule für weitere Lehrkräfte, von deren Vorhandensein die Verbreitung der Kleinkinderschule in erster Linie mit abhängig war.

Dabei that die Gräfin einen selbständigen Schritt weiter, indem sie statt männlicher Lehrkräfte, wie in England, Jungfrauen und Frauen für ihre Zwecke zu verwenden beschloß. Auch in Deutschland und sonst, ja in England selbst hat man ja dieses bald zweckmäßig gefunden und zwar überall aus den gleichen Gründen, weil die Frau, die seit längerer Zeit auch in den ersten Klassen des Volksschulunterrichts ihre berechtigte, von wenigen bestrittene Stellung als Lehrerin einnimmt, jedenfalls die Übergangsstufe von der mütterlichen zur schulmäßigen Behandlung des Kindes am besten besorgen kann, Grund genug für sich, auch wenn pekuniäre Rücksichten, die überall [illegible] Frauenarbeit der Männerarbeit gegenüber empfehlen, auf einem Gebiet, auf dem ängstlich mit den Mitteln gerechnet werden muß, nicht vorlägen.

Ihre ersten Kleinkinderschullehrerinnen ließ die Gräfin Corompa also von M. Kern ausbilden. Später richtete sie hierzu ein eigenes Seminar ein, das seit 1837 in Tolnau im Zusammenhang mit einer Musterkleinkinderschule bestand und 1844 nach Pest verlegt wurde, wo vor dem Anstaltsgebäude der Begründerin der ungarischen Kleinkinderschule ein Marmordenkmal gestiftet worden ist.[1]

Für die Lebensaufgabe, die sie sich gestellt hatte, gab die begeisterte Frau nicht bloß ihre ganze Kraft und Zeit, sondern auch ihre Geldmittel. Außerdem wußte sie für ihre Sache hohe und reiche Gönner zu interessieren. Das alles genügte natürlich nicht zu einer sicheren Fundierung der Anstalten für die Zukunft, deshalb

[1] Aufruf des Grafen Nadasdy dazu — aus dem Jahr 1869.

beschloß die Gräfin schon 1834 einen Verein ins Leben zu rufen, dessen Aufgabe die Verbreitung der Kleinkinderschule in ganz Ungarn sein sollte. 1836 hielt er seine erste konstituierende Generalversammlung und wirkte durch Ausgabe von Stiftungs- und Aktienunterstützungsbriefen, also durch Beschaffung größerer Geldbeträge, wie durch Anregung zur Gründung von neuen Anstalten und Förderung der richtigen Kleinkinderschulmethode aufs fruchtbarste. Der edle Christensinn der Gräfin, die bis zu ihrem Tode die Seele des Ganzen war, bürgte für den gesunden Geist in allen diesen Bestrebungen.

Das Ziel, welches sie sich gesteckt hatte, erreichte Gräfin Brunswick nicht. Es schwebte ihr das Ideal vor, in jedem Komitat eine Kleinkinderlehrerinnenanstalt und Musterschule, an jedem Orte neben der Volksschule eine Kleinkinderschule zu sehen. Doch stieg die Zahl der letzteren bis 1847 auf 70, ging dann allerdings in den Revolutionswirren wieder etwas zurück.

Nach dem Tode der Gräfin wurden ihre Gedanken recht kräftig namentlich durch den Direktor der Kleinkinderlehrerinnenbildungsanstalt in Pest, Rapos, vertreten. Auch das Kultministerium nahm sich derselben an. Minister Eötvös behandelte sie 1870 als Vorstufe und damit als integrierenden Bestandteil des Volksunterrichts überhaupt. Die Volksschulinspektoren sollen die Kleinkinderschulen beaufsichtigen; außerdem hört man von dem Amt eines speziell für die Kleinkinderschulen wirkenden Inspektors, der durch persönliche Interventionen und praktische Ratschläge die Ausbreitung und Förderung der Anstalten zu bewirken hat. Der Staat unterstützte auch die 1882 bestehenden Anstalten, damals 321 an der Zahl, für die ein Gesamtaufwand von 250286 fl. herausgerechnet ist, mit 20774 fl.[1]

Im Jahre 1887 bestanden in Ungarn (ausschließlich Kroatien) 532 Kleinkinderschulen mit 49051 Kindern, davon 25740 Mädchen, und zwar 57 staatliche, 93 kommunale, 92 private, 38 auf Stiftungen beruhende, 69 speziell römisch-katholische, 6 reformierte, 8 lutherische und 4 jüdische, 163 Vereinsanstalten. An ihnen arbeiteten 647 „Kinderbewahrer", davon 430 diplomierte, 496 weltliche und 134 Klosterschwestern, und 446 Wärterinnen. Der Unterhalt belief sich auf 390346 Gulden, wovon 100381 Kinderbewahrtaxen, 64995 Gemeinde-, 46811 Vereinsbeiträge und 47572 Staatssubvention. 252 Anstalten hatten das Fröbelsche System.

Durch den 15. Gesetzartikel von 1891 wurde der Besuch für alle vier- bis sechsjährigen Kinder obligatorisch gemacht; die Zahl der Anstalten stieg auf 645 mit 73827 Kindern und einem Personal von 1742 Personen, worunter 579 diplomierte, 455 nichtdiplomierte und 708 Wärterinnen. Der Staat erhöhte seinen Beitrag von 45200 fl. auf 130000 fl. Der Etat für die Kinderbewahrbildungsanstalten betrug 35000 fl. In 359 Anstalten wurde die Fröbelsche, in 303 die gewöhnliche, ältere Methode

[1] Bericht des k. ungarischen Ministeriums für Kultus u. s. w. von 1888.

befolgt, in 219 wurden die Kinder nur beaufsichtigt. Es waren 751 Beschäftigungsräume, 496 Spielsäle, 342 Spielplätze und 758 Gärten vorhanden. Die Unterhaltungskosten betrugen 497658 fl. und das Gesamtvermögen 2363158 fl.

Für die Ausbildung von Lehrkräften arbeiteten drei „Präparandien", eine vom Landesverein unterhaltene (Zahl der Zöglinge 95, Unterhalt 19279 fl., davon 10000 vom Staate), eine vom Zentral-Fröbel-Frauenverein unterhaltene Kindergärtnerinnen-Präparandie (44 Zöglinge, Unterhalt 3180 fl., wovon 2000 vom Staat) und eine 1887 vom Kardinal-Erzbischof Dr. Haynald gegründete römisch-katholische, die in diesem Jahr nur zwei Zöglinge hatte und 800 fl. aufwandte. Der Unterschied zwischen Kindergarten und Bewahranstalt tritt nicht besonders deutlich hervor, wie schon das von Eötvös 1878 eingebrachte Schulgesetz beide gleichwertig behandelt. Daß das deutsche Werk Rankes: Erziehung kleiner Kinder, von Professor Kiß ins Ungarische übersetzt worden ist, beweist das Bestreben, christlichen Gehalt und brauchbare Fröbelsche Spiel- und Lehrmittel in lebensfähiger Weise zu verbinden.[1] Die letzte Nachricht über das ungarische Kleinkinderschulwesen entnehmen wir einem Bericht 24, Allgemeiner Kindergärtnerinnenverein — April 1898. Seit 1891 hat sich die Zahl der Kindergärten in Ungarn um beinahe 4000 vermehrt und um ebensoviele ist die Zahl der Kindergärtnerinnen gestiegen. Um dem Zwang der ungarischen Sprache, welche bei staatlich unterhaltenen Kindergärten vorgeschrieben ist, zu entgehen, haben die sächsischen Gemeinden Siebenbürgens während des bezeichneten Zeitraums über 300 Kindergärten selbst eingerichtet. Die Rumänen in Siebenbürgen und Südungarn haben aus dem gleichen Grund gegen 900 nationale Kindergärten begründet, während die übrigen Nichtmagyaren, darunter auch die zahlreichen deutschen Gemeinden Südungarns die eigene Einrichtung von Gärten unterlassen haben. So hat der ungarische Staat gegen 2800 staatliche Kindergärtnerinnen mehr angestellt. Insbesondere die Frauen der Volksschullehrer und Landgeistlichen übernahmen die Errichtung der Kindergärten. — Aus dem Gesagten geht deutlich hervor, daß es sich hier vorwiegend um Maßregeln und Gegenmaßregeln betreffend die Magyarisierung handelt; die Frage, ob es sich bei der pilzartigen Vermehrung der Kleinkinderanstalten mehr um eigentliche Kindergärten oder um christliche Kleinkinderschulen handelt, kommt erst in zweiter Linie in Betracht.

Österreich trat in die Kleinkinderschulbewegung trotz seiner sonst reiferen Kulturverhältnisse erst ein, als man auf deren segensreichen Erfolge im jenseitigen Ungarn aufmerksam wurde. Pfarrer Lindner und Kaufmann Wertheimer, ein Israelite, derselbe, der Wilderspins Schrift über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen 1828 ins Deutsche übersetzt hatte, überzeugten sich in Ungarn

[1] Die Angaben über den Bestand der ungarischen Kleinkinderschule in der neuesten Zeit sind Privatmitteilungen Pfarrer Stoffners in Oberschützen an Hübner, christliche Kleinkinderschule, entnommen.

persönlich von dem Erfolg der Arbeit der Gräfin Corompa. Sie veranlaßten den Lehrer Kern von Ofen nach Wien überzusiedeln und hier, wo das Bedürfnis besonders groß war, eine Kleinkinderschule zu eröffnen. Die kaiserliche Schulinspektion, wie die kaiserliche Familie interessierten sich für die neue Arbeit zum Wohl der kleinen Kinder. 1831 bildete sich ein Hauptverein, der sich's zur Aufgabe machte, Kleinkinderschulen zu gründen, dieselben unter sich in Verbindung zu setzen und das richtige Verhältnis der Kleinkinderschulen zur Volksschule festzustellen. Daß die zutreffenden Gesichtspunkte von Anfang an so klar erkannt worden sind, erklärt sich aus der Teilnahme der besten Kreise der Aristokratie und hohen Finanz, insbesondere aus der führenden Stellung der katholischen Geistlichkeit in dem Verein. Letzterem Umstand und der großen Minderzahl nebst der Mittellosigkeit der evangelischen Kirche in Cisleithanien ist auch zuzuschreiben, daß die Kleinkinderschule in Österreich nicht wie in Ungarn eine Sache wurde, an der sich alle Konfessionen gleicherweise beteiligten. Die Kleinkinderschulen, die von den dreißiger Jahren an in Österreich gegründet wurden, waren vorwiegend katholisch-kirchliche Anstalten, immerhin mehr positiv christlich, als einseitig römisch gerichtet. Dafür dürfte der Methodiker der österreichischen Kleinkinderschule aus der Erstlingszeit derselben Chimari als Beweis gelten, der 1832 der Kaiserin Karolina seine Schrift über „die Theorie der Kleinkinderpflege" widmete. Ihm verdanken wir eine genaue Schilderung vom Leben in einer Wiener Kleinkinderschule der alten Zeit.

Am Morgen will Chimari zu Beginn täglich eine halbe Stunde dem Gebet oder dem Gesang gewidmet wissen. Dann sollen in halbstündigem Wechsel während der Woche zuerst Unterhaltungen über Gott, biblische Geschichten, moralische Erzählungen, dann Übungen des Gedächtnisses, des Erkenntnisvermögens und des Verstandes folgen. Die vierte halbe Stunde ist durchgängig körperlichen Übungen zugewiesen, die fünfte abwechslungsweise dem Buchstabieren, Rechnen, Gesang. Der Vormittag soll abschließen mit einer halben Stunde Essen und Handarbeiten und mit einer Stunde Spiel.

Der Nachmittag schließt sich dem Vormittag schablonenmäßig an, nur so, daß die Figuren verschoben sind, also nachmittags moralische Erzählungen und Übung des Erkenntnisvermögens vorgenommen werden sollen, wie etwa vormittags biblische Geschichte und Übung des Verstandesvermögens an der Reihe waren.

Chimaris Stundenplan, der sich auf vier Vor- und vier Nachmittagsstunden erstreckt, sieht sich etwas einförmig und trocken an; der Verfasser gibt aber viele praktische Winke, und ihm ist es ernst mit der biblischen Unterweisung, die er nicht bloß auf die Geschichten des Alten Testaments, sondern auf alle Heilsthatsachen des Neuen bis zur Ausgießung des heiligen Geistes ausgedehnt haben will.

Die Kleinkinderschulen wurden in Österreich von Anfang an vorwiegend durch Klosterfrauen versehen. Dies mag zumal bei Verschärfung der konfessionellen Tonart in der neueren Zeit Schwierigkeiten gebracht haben; noch mehr krankten

die Wiener Kleinkinderschulen je länger, je mehr an Überfüllung; der Verein selber berichtet in den sechziger Jahren von Anstalten, die nur eine Lehrerin und eine Gehilfin und doch 310 bezw. 260 Kinder zählten. Wer das schnelle Wachstum der Bedürfnisse nach Kinderpflege in volkreichen Gemeinden schon selbst kennen gelernt hat, begreift, wie derartige Mißstände eintreten konnten, welche jede methodische Einwirkung unmöglich machen; sie ermöglichen noch die leibliche Bewahrung, aber sie degradieren eine Kleinkinderschule zur „Einsperranstalt“, um einen Ausdruck des Augsburgers Wirt zu gebrauchen. Man kann augenblicklich auf den Standpunkt gedrängt werden, Kinder aufzunehmen, soweit der Raum reicht, nur damit sie nicht auf der Straße liegen; aber bleiben soll man nicht auf diesem Standpunkt. Und daß er nicht der richtige sei, haben offenkundig (nach den statistischen Berichten)[1] die Leiter der christlichen Kleinkinderschule in Österreich eingesehen; denn 1871 kamen auf eine Anstalt noch durchschnittlich 100 Kinder, 1881 nur noch 85.

Dazu, den Übelständen in den österreichischen Kleinkinderschulen der älteren Zeit zu begegnen, haben die Bestrebungen Fischers, eines Lehrers an der israelitischen Bewahranstalt in Wien, mit Veranlassung gegeben. Schon 1868 drängt er auf einen Kursus für „Lehrerinnen an Bewahranstalten“ und 1873 anläßlich der Wiener Weltausstellung erkennt er zwar den großen Segen der christlichen Kleinkinderschule an, beklagt aber doch, daß er nicht noch größer sei. Wenn er zu dem Ende auf die erdrückende Überfüllung mancher Anstalten hinweist, hat er vollkommen recht; wenn er dagegen als die tiefste Wurzel aller Schäden die Privatwohlthätigkeit bezeichnet, in deren Händen die ganze Sache ruht, und nach Verstaatlichung ruft, so irrt er sich und zeigt auch hierin, daß er vorwiegend Fröbelschen Prinzipien huldigt.

In demselben Falle befindet sich Schindler, Bürgerschullehrer und Lehrer an der Neubauer Vereinsanstalt zur Bildung von Kindergärtnerinnen in Wien, gleichfalls ein Fröbelianer, wenngleich nicht strenger Observanz. Vom niederösterreichischen Landesausschuß wurde dieser 1877 beauftragt, in den österreichischen und deutschen Kindergärten und Kleinkinderschulen vergleichende Studien anzustellen und über das Resultat derselben eingehenden Bericht zu erstatten. Diesem Auftrag verdanken wir eine Broschüre, die zum Maßvollsten gehört, was aus dem Fröbelschen Lager je geschrieben worden ist: Das Kindergarten- und Kleinkinderschulwesen in Österreich und Deutschland (1878); der Verfasser sucht zu vermitteln zwischen Alt- und Jungfröbelianern und den Vertretern der christlichen Kleinkinderschule. Er hat Sinn für Fröbels geistbildende Theorien, möchte aber, kurz zu sagen, der einseitigen Neigung des Meisters zum Abstrakten ein Gegengewicht in der Anregung und Pflege der kindlichen Phantasie geben; darauf beruht seine ausgesprochene Vorliebe für Fölsings

[1] Statistisches Jahrbuch der k. k. Zentralkommission, 1884.

Spielmittel. Außerdem empfindet er wahr und ernst den Mangel an Gemütspflege und wird dadurch ein Freund speziell christlicher Kleinkinderschulbestrebungen, die sich an Ranke in Nowawes anschlossen. Um so das Gute von allen Seiten zu nehmen, auch in seiner Heimat zu fördern, gründete er ein eigenes periodisches Fachblatt.[1] Die christliche Kleinkinderschule genoß mit, was Schindler Wertvolles aus Deutschland mitbrachte, obgleich dieser zunächst im Interesse des Kindergartens ausgesandt war. So wurde durch verständige Hilfen aus dem gegnerischen Lager die christliche Kleinkinderschule befähigt, auch in Österreich dem dort besonders heftigen Ansturm des Fröbelianismus zu begegnen oder ihn wenigstens bis jetzt ohne Schaden auszuhalten.

Dafür beweisen Zahlen! Sie sind für Österreich, wie schon oben bemerkt, sicherer als auf manchen anderen Gebieten des Kleinkinderschulwesens, weil sie amtlich zusammengestellt sind. Am Anfang der achtziger Jahre besaß Österreich in allen seinen Kronländern diesseits der Leitha etwa 300 Kleinkinderschulen (Bewahranstalten) mit etwa 26000 Kindern, etwa hundert Anstalten mehr, als zehn Jahre vorher. Im Jahre 1894/95 betrug die Gesamtzahl 503 (Österreichische Statistik Bd. 41, H. 1). Unter den Kronländern nahmen die erste Stelle ein Böhmen mit 95 (32 deutschen und 63 tschechischen), dann Niederösterreich mit 85 (Wien 41), Ober-Österreich mit 68, Istrien mit 62, Galizien mit 54, Tirol mit 51; in Kärnten und Krain gab es nur eine, in der Bukowina keine Anstalten. Die Stadt Saaz in Böhmen ist die erste im Reiche, welche 1898 die Altersversorgung der Kleinkinderlehrerinnen eingeführt hat.

Die Lehrkräfte bezieht die österreichische Kleinkinderschule nach wie vor hauptsächlich aus den Klöstern, was den Verhältnissen entspricht; hier und dort werden sie wohl auch in den Anstalten nachgezogen, wovon schon Chimani spricht. Näheres darüber ist nicht an die breite Öffentlichkeit gedrungen.

Im Gegensatz zu Ungarn hat sich in Cisleithanien der Fröbelsche Kindergarten in hervorragendem Maße verbreitet. Prag allein besaß schon 1888 deren 17, Wien gar 31, alle Kronländer zusammen gegen 250. Auch Kindergärtnerinnenseminare bestehen wie das in Wien, an welchem Schindler arbeitete, der aber zugleich nicht verhehlen kann, daß für Kleinkindererziehung noch unverhältnismäßig viele Kräfte aus dem Ausland in Österreich eingeführt werden, weil dort die Vorbildung gründlicher sei. Da die Fröbelsche Schule, wie schon öfters erwähnt, überall ziemlich uniform ist und ihre Anstalten sich nur durch den Grad der Durchführung der Lehrmethode des Meisters voneinander unterscheiden, Unterschiede, die aus dem Lehrvermögen der Kindergärtnerin oder aus den lokalen Verhältnissen entspringen, so bedarf der Fröbelianismus Österreichs keiner Charakteristik, abgesehen von dem, was über Schindlers Vermittlungsversuche gesagt worden ist.

[1] Der österreichische Kinderfreund, illustrierte Zeitschrift zur Förderung einer rationellen Kleinkindererziehung u. s. w. Red. L. Schindler, Wien 1878, Gräser.

Hochbedeutsam ist es nur noch, die Ursache des Aufblühens der Kindergärten in Österreich nachzuweisen; dasselbe hängt zusammen mit der Stellungnahme der österreichischen Regierung für die Kindergärten, eine in ihrer Art einzige Thatsache, auf welche die Fröbelianer mit Stolz blicken als auf einen Erfolg, den sie auch anderwärts, freilich seitdem mit mäßiger Wirkung, anstreben. 1872 regelte eine Verordnung des Kultministeriums die Verhältnisse der Kindergärten und Bewahranstalten. „Indem die Regierung," sagt Schindler, „schon vor Jahren die Wichtigkeit der Bildungsanstalten für die vorschulpflichtige Jugend nicht nur anerkannte, sondern auch für dieselbe, sowie für die Heranbildung von Kindergärtnerinnen feste Normen aufstellte, und endlich nicht nur selbst Anstalten dieser Art errichtete, sondern auch die Unterbehörden zur Errichtung und Förderung von Kindergärten aufforderte, hat sie sich den Dank aller Menschenfreunde im vollsten Maße, um das Vaterland aber ein großes Verdienst erworben."

Die Verordnung selbst bezieht sich in 27 Paragraphen auf Kindergärten und damit verwandte Anstalten bis zur Krippe herab.[1]

Die wichtigsten Paragraphen des Erlasses (zum Teil im Auszug) lauten: § 1. Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Übungen des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten. Nach dieser Definition des Kindergartens giebt § 2 die Mittel der Kindergartenerziehung an: Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Thätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten. — Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen. § 3 bestimmt als Eintrittsalter der Kinder das erreichte 4. Lebensjahr. Das vollendete 6. Lebensjahr bedingt gesetzlich den Austritt. Nachdem § 4 bescheidet, daß Länder, Schulbezirke, Ortsgemeinden, Vereine und unbescholtene Privatpersonen in selbständiger Stellung Kindergärten gründen dürfen, werden §§ 5—16 die Bedingungen der Gründung gegeben, welche jederzeit die Genehmigung der Landesschulbehörde braucht. § 5. . . . Der Kindergarten beschäftigt die Kinder mit Ausnahme der Sonn- und Festtage täglich 2 bis 3 Stunden vormittags und 2 Nachmittagsstunden. (Die übrige Zeit ist eventuell nur der Beaufsichtigung und Beköstigung gewidmet.) Nach §§ 6 und 7 sollen einer beaufsichtigenden Person höchstens 40 Kinder zugewiesen werden. Die Räumlichkeiten müssen bequem, gesund und sicher zugänglich sein. Das Fehlen eines Gartens oder Hofes ist nur ausnahmsweise in großen Städten oder bei Privatkindergärten zu entschuldigen. §§ 8, 9 und 10 handeln von der Ausrüstung des Kindergartens (selbst der ominöse Tisch mit Liniennetzen wird vorgeschrieben), von

[1] Vgl. Köhler, Die Pädagogik des Kindergartens, 2. Aufl., Weimar 1888.

Statuten und Stundenplan und der Verantwortlichkeit des Leitenden für das alles. § 11 ... Die Leiter (Leiterinnen) selbständig bestehender Kindergärten müssen sittlich unbescholten sein, das 24. Lebensjahr zurückgelegt haben, mindestens das Reifezeugnis für allgemeine Volksschulen besitzen und den Nachweis liefern, daß sie sich durch ein wenigstens dreimonatliches Hospitieren in einem gut eingerichteten Kindergarten mit dem Wesen der Kindergartenerziehung vertraut gemacht haben ... § 12. Die praktische Erziehung im Kindergarten ... kommt den Kindergärtnerinnen zu, welche die vorschriftsmäßige Befähigung für diesen Beruf nachzuweisen haben. §§ 13—18 geben Verfügungen über die Wärterin im Kindergarten, von der keine Fachbildung verlangt wird, über das Recht der Gründer, das Personal zu wählen und Honorar zu erheben von der Benutzung des Kindergartens, über die verschiedenen Fälle, in welchen der Gründer Anzeigepflicht der Bezirksschulbehörde gegenüber hat, über den öffentlichen Charakter der Anstalten, die dem Publikum zugänglich sein müssen, über die Modalitäten der Aufsicht über die Kindergärten seitens der Schulbehörden, endlich über das Recht der Schließung von Anstalten bei Nichtbeachtung der Vorschriften und Gefährdung des Zwecks des Kindergartens. § 19. Für Heranbildung von Kindergärtnerinnen, soweit dieselben nicht durch die öffentlichen Lehrerinnenbildungsanstalten als solche vermittelt wird, werden besondere Lehrkurse an einzelnen dieser Anstalten eingerichtet. § 20. Zeugnisse der Reife, in denen eine gute Prüfungsnote bezüglich der theoretisch-praktischen Kenntnis des Kindergartens nachgewiesen ist, berechtigen auch zur Anstellung als Kindergärtnerin. § 21. Hinsichtlich der Einrichtung besonderer Lehrkurse für Kindergärtnerinnen gelten folgende Bestimmungen: Der Lehrkurs dauert ein Jahr. ... Aufnahme finden Zöglinge von 16—30 Jahren, die physisch tüchtig, unbescholten und im Besitz einer guten Volksschulbildung sind (Aufnahmeprüfung). Musikalisches Gehör und gute Singstimme sind unentbehrlich. Unterrichtet werden sie in Kleinkindererziehung und Kindergartentheorie, Beschäftigungen und Spielen des Kindergartens, Sprach- und Sachlehre (Aufsatz, Lektüre, Übung im Anschauungsunterricht, Erzählen, Einübung des Memorierstoffs u. s. w.), geometrischer Formenlehre und Zeichnen ..., Gesang, Turnen. Beteiligung an der Arbeit des Musterkindergartens geht durchs ganze Jahr. Nach vollendetem Lehrkurs erhalten die Zöglinge auf Grund einer Prüfung ein Befähigungszeugnis als Kindergärtnerinnen. § 22. Das Befähigungszeugnis kann durch Unterwerfung unter die genannte Prüfung auch von solchen erlangt werden, welche privatim sich vorbereiten, wenn sie nur ein dreimonatliches Hospitium an einem gut eingerichteten Kindergarten nachweisen. § 23. Zu obigem Zweck können Lehrkurse für Kindergärtnerinnen unter gewissen Kautelen auch an Privatanstalten eingerichtet werden, letzteren steht sogar das Recht der Befähigungsprüfung zu, wenn ein Regierungskommissär beigezogen wird. § 24. Befähigungszeugnisse von jenseits der Reichsgrenzen bedürfen der ausdrücklichen Anerkennung des Unterrichtsministeriums. Nachdem § 25 noch von der Vorbildung der weiblichen Jugend

durch den Kindergarten für Erziehung und Kinderpflege durch Beiziehung der Mädchen in den Oberklassen der Volks- und Bürgerschulen zur Teilnahme an den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens gehandelt hat, geht in einem einzigen Paragraphen die Verordnung noch auf die christliche Kleinkinderschule, Bewahranstalt genannt, ein. § 26. Die Kinderbewahranstalt hat die Aufgabe, Kinder der arbeitenden Klassen zur Beaufsichtigung und zweckmäßiger Beschäftigung aufzunehmen, dieselben an Reinlichkeit, Ordnung und gute Sitten zu gewöhnen und ihnen Liebe zur Arbeit einzuflößen. Auch in diese Anstalten dürfen Kinder vor zurückgelegtem 3. Lebensjahre nicht aufgenommen werden. Zur Errichtung einer Kleinkinderbewahranstalt ist die Billigung der Landesschulbehörde erforderlich, welcher es in jedem Falle zusteht, auch die Bedingungen dieser Bewilligung festzusetzen.

Für die Beaufsichtigung der Kinderbewahranstalten gelten dieselben Bestimmungen wie für die Aufsicht der Kindergärten. Hierbei ist das Augenmerk hauptsächlich darauf zu richten, daß die Einrichtungen den pädagogischen und sanitären Anforderungen der Gegenwart entsprechen und daß jeder Schulunterricht von diesen Anstalten ausgeschlossen bleibe.

Der Schlußparagraph 27 bezeichnet die sog. Krippen als rein sanitäre Einrichtungen.

Dieser Stremayrsche Erlaß mußte ausführlicher gegeben werden, weil er das Höchste ist, was die Kindergartentheorie bis jetzt an öffentlicher Anerkennung erreicht hat. In Deutschland durchgearbeitet und praktisch ausgebaut, aber öffentlich nicht in gewünschter Weise gewürdigt, hat sie erleben dürfen, daß Österreichs Schulleitung ihre Prinzipien und Praktiken voll anerkannt hat. Zwar ist das Letzte noch nicht erreicht, völlige Einorganisierung der Fröbelschen Vorstufe des Kindergartens in das öffentliche Unterrichts- und Lehrsystem. Aber es liegt in allem dem, was die Verordnung enthält, doch viel mehr als nur eine Sympathieerklärung. Die Regierung hat sich selbst für die Fröbelsche Sache engagiert, was um so höher anzuschlagen ist, wenn man die Sprache liebevollen Interesses für die Kindergärten, welche der Minister redet, vergleicht mit dem karg zurückhaltenden Ton dem Aschenbrödel Bewahranstalt gegenüber.

In dem ganzen Vorgehen der Regierung haben wir es mit einer Blüte der in den siebenziger Jahren heraufgestiegenen liberalen Ära zu thun. Selbst den Freunden der Fröbellehre, einem Schindler, kam es zu dämmerndem Bewußtsein, daß zwei Punkte für Österreichs Kleinkindererziehung wohl zu erwägen seien, einmal ob der Fröbelsche Kindergarten nicht doch gefährliche Einseitigkeiten an sich habe, fürs andere, ob nicht die energische Stellungnahme der Staatsgewalt für jenen die freie Entwickelung koste, deren Wert Schindler in Deutschland schätzen gelernt hatte. Seit 1872 aber hat der Geist in den regierenden Kreisen Österreichs eine so große Wandlung erfahren, daß jedenfalls nicht zu befürchten ist, die Fröbelschen Bäume möchten dort noch in den Himmel wachsen. Die Zahl der

Kindergärten war indessen nach der offiziellen Statistik 1894—95 a. a. O. S. 260 ff. auf 663 gestiegen; von den Ländern stand Böhmen mit 229 (148 deutschen und 81 tschechischen) oben an, dann kam Mähren mit 128, Nieder-Österreich mit 123, Tirol mit 39, Steiermark mit 31; von den Städten hatte Wien die meisten, 56, Prag und Brünn je 28.

Von den Nachbarländern Deutschlands hat insbesondere die Schweiz an dem Segen der christlichen Kleinkinderschule Anteil. Es ist schwer von den Bestrebungen daselbst ein Gesamtbild zu geben; aber so viel kann gesagt werden: Genf war der erste Ort, der in größerem Umfang die öffentliche Kleinkindererziehung betrieb. Wilderspin berichtet (S. 228), daß schon 1826 ein Kreis von Menschenfreunden in der Stadt Calvins zusammengetreten sei, der eine Anstalt gründete, um die in den Straßen herumirrenden Kinder zu vereinigen, unter freundliche, jedoch strenge Aufsicht zu stellen, und sie dadurch der Roheit, der Unsittlichkeit und dem Schmutz zu entziehen. Ein Aufseher und eine Aufseherin, so erzählt er, überwachen in zwei großen Sälen die Kleinen, treiben Anschauungsunterricht, Spiele und Handarbeiten mit ihnen und erzielen schon nach einigen Wochen unverkennbare Erfolge. Ähnliche Anstalten seien in anderen Stadtteilen Genfs im Entstehen. Diese erste Notiz über die Entstehung von Kleinkinderschulen in der Schweiz zeigt deutlich, daß es sich dabei um ein Werk der rettenden Liebe, der inneren Mission handelte. Diese Auffassung wird noch präzisiert durch die gleichfalls von Wilderspin aufbewahrte Äußerung eines Genfers, der mit am Werke war: „Ich denke mir dabei den Heiland, wie er die Kinder zu sich kommen läßt.“ Ob bei der Einrichtung der Genfer Anstalten mehr französischen oder mehr englischen Beispielen gefolgt wurde, kann nicht festgestellt werden; jedenfalls handelten die Genfer ziemlich selbständig aus einem klaren, gesunden Verständnis dessen heraus, was die Kleinen zumal der unteren Volksklassen brauchen.

Eine zweite Nachricht über die Anfänge der schweizerischen Kleinkinderschule entnehmen wir dem 50. Jahresbericht der Züricher Anstalten: die „gemeinnützige Zentralgesellschaft“ habe in einer Versammlung in Zürich 1829 bedauert, daß im Kanton Zürich und überhaupt in der Ostschweiz „von den allgemein als nützlich erkannten Anstalten noch gar keine Anwendung gemacht sei“. Es blieb nicht beim unthätigen Bedauern, sondern 1830 wurde die erste Züricher Kleinkinderschule gegründet, der im Laufe der Zeit weitere nachwuchsen.

Genf und Zürich wurden die Vororte, von denen die Anregung zur Verbreitung der christlichen Kleinkinderschule ausging. In Basel nahm die „Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen“ die Kleinkinderpflege in die Hand, und auch die katholische Schweiz ahmte das Beispiel der Evangelischen nach.

Die ganze Angelegenheit ruht meist in Privathänden, sofern einzelne Fabrikherren, Wohlthätigkeitsvereine oder unternehmende Lehrerinnen die betreffenden Anstalten gegründet haben.

Der christliche Geist der Anstalten ergiebt sich aus dem oben nachgewiesenen Ursprung derselben, auch aus dem Zusammenhang, den die Schweizer Kleinkinderschulkreise mit ausländischen Anstalten, z. B. dem Mutterhaus Nonnenweiher in Baden pflegen. Von hier hat die Schweiz schon viele Kinderschwestern bezogen. Im übrigen scheint die praktische Nachzucht der Lehrkräfte in guten Kleinkinderschulen der seminaristischen Bildung fast vorgezogen zu werden. Zu obigem Zweck hat z. B. eine freie christliche Schulgenossenschaft in Bern 1877 im Anschluß an ein neues Schulhaus eine Musterkinderschule eingerichtet. Doch fehlt es auch nicht ganz an Seminarien für künftige Kleinkinderlehrerinnen; eines in Grand-Champ bei Neuenburg wird genannt, ein anderes in Herisau besonders gerühmt. Letzteres steht im lebendigen Zusammenhang mit Heinrichsbad, einem der Hauptmittelpunkte evangelisch-christlichen Lebens in der Ostschweiz. Die Diakonissenhäuser in der Schweiz haben seitdem nur gelegentlich Kräfte für die Kleinkinderschule abgegeben. Ein Vertreter der Diakonissensache rechtfertigt dies mit der Bemerkung, daß die Schweizer Jungfrauen sich gern dem Beruf der Kleinkinderpflege zuwenden, also keine Aushilfe nötig sei. Die Geneigtheit, diesem Beruf zu dienen, welche wohl jetzt auch den Zuzug von ausländischen Kräften aufhebt, erklärt sich aus der Nachricht vom Ende der achtziger Jahre, daß die Kleinkinderlehrerinnen in der Schweiz gut besoldet werden.

Der Fröbelsche Kindergarten hat sich neben der christlichen Kleinkinderschule selbstverständlich im Laufe der letzten Jahrzehnte auf dem Schweizer Boden auch etabliert, er ist z. B. in Basel von einem Verein in polemischer Weise der christlichen Kleinkinderschule gegenübergestellt worden (1874). Von einer nennenswerten Verbreitung des Kindergartens kann in der Schweiz aber nicht geredet werden, und es wird dabei voraussichtlich bleiben, weil die christliche Kleinkinderschule auch hier die geeigneten Lern- und Spielmittel Fröbels dankbar aufgenommen hat. Organisiert hat sich aber die Kindergartenbewegung auch hier; der Bericht für Juli bis Oktober 1899: Allgemeiner Kindergärtnerinnenverein spricht schon von dem siebenten Schweizer Kindergartentag Oktober 1898.

Nach dem Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1897 (in H. Scherers Pädagogischem Jahresbericht von 1898, II. Abt., S. 302 ff.) betrug die Gesamtzahl der Kleinkinderschulen 1897, von neun Kantonen, die fast gar keine besitzen, abgesehen, 526. Sie haben privaten Charakter in den neun Kantonen Zürich (74), Bern (64), St. Gallen (33), Schaffhausen (30), Baselland (14), Thurgau (11), Wallis und Freiburg (je 10); staatlichen in Aargau (14; Besuch freiwillig, Minimalgehalt der Lehrerinnen 500 Fr.), Baselstadt (37, Gesetz vom 18. April und provisorische Vorschriften vom 4. Juni 1895: Besuch freiwillig und unentgeltlich vom zurückgelegten 3. Jahre an, Maximum für eine Lehrkraft 40 Zöglinge; Unterhalt aus Staatsmitteln, Private werden subventioniert; Besoldung 1500—2000 Fr., der Gehilfinnen 1000 bis 1500 Fr.), Tessin (60, asili oder giardini d'infanzia; jährliche staatliche Beiträge

von 100—200 Fr. an Anstalten mit ungenügenden Mitteln; keine Ferien, die Kinder nehmen in den Asylen das mitgebrachte Mittagsbrot; Übungen auch Zählen am Zählrahmen, Alphabet und Silbenbildung; Barbesoldung 600 Fr., der Hilfskräfte 300 Fr.). In das Schulsystem mehr oder weniger eingegliedert sind sie in den französischen Kantonen Waadt (148; nach dem Gesetz ist die Gemeinde auf Verlangen von Vätern von 20 fünf- bis siebenjährigen Kindern zur Errichtung verpflichtet; Besuch freiwillig und unentgeltlich; 44 Schulwochen; Minimalbesoldung 400 Fr., bei Primarpatent 500 Fr.; doch sind diese Bedingungen noch nicht überall erfüllt), Neuenburg (70; nach dem Gesetz soll neben jeder Primarschule eine Kleinkinderschule sein; Eintrittsalter in der Regel 5 Jahre; einjähriger Besuch zum Eintritt in die Primarschule obligat; Lehrgegenstände auch die Anfänge von Zeichnen, Schreiben, Lesen, Rechnen; Besoldung wie an der Primarschule; Schulgeld in wenigen Fällen); Genf (73, davon 14 in der Hauptstadt; die école enfantine hat eine division inférieure für Drei- bis Sechsjährige und eine division supérieure für Sechs- bis Siebenjährige; Unterricht vorzugsweise Sachunterricht, manuelle Beschäftigungen, Spielen, Gesang, moralische Erzählungen, Zeichnen, Schreiben, Rechnen, Geometrie, Fröbelsche Beschäftigungen; für die Lehrerinnen besteht eine Pensionskasse; Besoldungsprämien 800 Fr., der Unterlehrerinnen 600 Fr.; Spezialinspektion). Die drei letztgenannten Kantone und Baselstadt haben spezielle Patentprüfungen; die Vorbildung wird teils an den Fortbildungsklassen der Töchterschule, teils am Lehrerinnenseminar und den anderen Anstalten erworben.

In Holland hat das Kleinkinderschulwesen schon lange tiefere Wurzeln geschlagen. Dr. Coronel giebt darüber genauere Auskunft. Nach ihm bestanden schon im 18. Jahrhundert viele Maitressenschulen, Privatanstalten, denen nichts Gutes nachgerühmt wird. So zahlreich sie waren, so mangelhaft erwiesen sich ihre äußeren Einrichtungen und ihre unterrichtlichen und erzieherischen Resultate. Es handelte sich im ganzen nur um die notdürftigste Unterbringung der kleinen Kinder über Tags und zugleich um das Geldinteresse der Schulfrauen.

Mit Anfang des 19. Jahrhunderts werden die ersten ernstlichen Verbesserungsversuche gemacht. Sie gingen von der Landesregierung und den Gemeindeverwaltungen aus, welche versuchten, durch allerlei Verordnungen betreffend die äußeren Schuleinrichtungen und die Qualität der Lehrerinnen fördernd einzuwirken.

Diese Versuche, dem ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts angehörig, haben nicht viel geholfen; ein besserer Zug kam in die Sache am Schluß des dritten und im Verlauf des vierten Jahrzehnts. Ein königlicher Erlaß wies 1827 auf die Bedeutung „wohleingerichteter Kleinkinderschulen“ hin, ein weiterer befahl 1830 an, die rechten Maßregeln zur Errichtung von Bewahrschulen für Kinder unter 6 Jahren zu ergreifen. Unmittelbare Erfolge scheinen auch diese obrigkeitlichen Schritte noch nicht gehabt zu haben; sie waren mehr das Symptom für die Thatsache, daß für Neubildungen bezw. Umbildungen auf dem Gebiet der Kleinkinder-

erziehung nun die Zeit da sei. Die Verbesserung und Vermehrung zweckentsprechender Kleinkinderschulen ging wieder von Privaten aus, hier von Armenverwaltungen, dort von wohlthätigen Vereinen oder von religiösen Denominationen. Auch diejenigen einzelnen Personen, welche dem Bewahranstaltswesen erwerbsmäßig sich widmeten, mußten notgedrungen an den Fortschritten einigermaßen teilnehmen. Bei der Neugestaltung der Verhältnisse spielte die religiöse Richtung eine große Rolle: Quäker und Katholiken, Juden u. a. konkurrieren, um Einfluß auf das Volk zu gewinnen. Es wird über Sektengeist geklagt, doch bleibt der christliche Charakter der Anstalten und die biblische Geschichte als Hauptlehrgegenstand im Mittelpunkt des Kleinkinderschulbetriebs.

Sonst ist die holländische Kleinkinderschule der Tummelplatz verschiedener Methoden geworden. Englische Einflüsse, die das Monitorensystem festhielten und die Kleinkinderschule zur mangelhaften Vorstufe künftiger Schulbildung auch ferner machten, deutsche Einwirkungen, die den rein erziehlichen Zweck anstrebten, auch Fröbelsche Spielmittel in Anwendung brachten, machen sich geltend neben dem Beharren auf der alten primitiven Stufe, die als höchstes Ziel das Stillsitzen der Kinder mit Zuckerwerk zu erreichen suchte. Es werden öffentliche Schulen unterschieden, die unter der Einwirkung der Staats- und Gemeindebehörden standen und private sog. Sektenschulen, welche Coronel, der ziemlich weit links zu stehen scheint, „ein Schoßkind des religiösen Hochmuts“ nennt. Übrigens erkennt er die verhältnismäßig guten Zustände in den Anstalten, welche von römisch-katholischer Seite und von der evangelischen Diakonie geleitet werden, an und seine Hauptklage gilt den von einzelnen Privatpersonen geführten Anstalten, die immer noch nebenher florieren, obgleich sie nichts Besseres als „Kinderpackhäuser“ sind. Seine Anschauungen hat er vorwiegend in Amsterdam gewonnen, wo sich viele Anstalten vom verschiedensten Wert befinden. Was überhaupt die Verbreitung der Anstalten für Kleinkindererziehung betrifft, so waren fürs Jahr 1864 schon 488 Bewahrschulen und 235 Maitressenschulen angemeldet. Zu bemerken ist dabei, daß die entwickelteren Anstalten Bewahranstalten genannt werden, die Maitressenschulen aber auch Kleinkinderschulen heißen. Die Bewahrschulen besuchten 33444 Kinder, die Maitressenschulen nur 6593, was doch im Laufe der Zeit eine wesentliche Wendung zum Besseren anzeigt. Ende 1897 gab es 139 öffentliche Bewahranstalten mit 290 Lehrkräften (1 Mann) und 646 Gehilfinnen und 25543 Kindern (über 13000 davon Knaben) und 904 private mit 1244 Lehrkräften (24 Männern) und 1473 Helfern und 86078 Kindern (41886 Knaben). S. Verslag van den Staat ... ower 1897—1898, S. 315.

Die Lehrkräfte werden meist auf dem Wege praktischer Übung nachgezogen; doch erfährt man auch von Seminareinrichtungen z. B. in Rotterdam und im Haag.

Der Fröbelsche Kindergarten reiner Observanz hat sich in Hollands großen Städten, wie in allen Kulturzentren, seitdem auch eingestellt; die ersten gründete

die auch sonst für Fröbel thätige Frau von Calkar; dieselben verlangten im Gegensatz zu den seitdem besprochenen sehr billigen Anstalten ein jährliches Schulgeld von 50—80 fl. und kennzeichneten sich hierdurch schon als eine Sache für die vermögenden Klassen.

Belgien, bis 1830 mit Holland zu einem Königreich unter oranischem Szepter vereinigt, folgte bis zur Selbständigkeit unter dem Hause Koburg den Intentionen, welche von Holland ausgingen und, wie oben bemerkt, auf englische und deutsche Muster sich stützten. Von 1830 an finden wir eine allmähliche und zwar je länger desto mehr gründliche Wandlung der Verhältnisse; das Übergewicht des französischen Geists in Belgien rückte die französische Einrichtung der salles d'asile in den Vordergrund und das in dem liberalen Musterstaat übliche laissez passer verhalf den römisch-katholischen Kräften zur zunehmenden Durchwirkung auch auf dem Gebiet der Kleinkindererziehung.

Die Statistik, die in Belgien ja besonders sorgfältig gepflegt wird, giebt schon für 1847 516 Kleinkinderschulen an; sie nennt dieselben écoles gardiennes und unterscheidet Kommunalschulen, écoles adoptées oder subsidiées (von Staat und Behörden nur teilweise unterstützte, aber öffentlich anerkannte Kleinkinderschulen) und von den Behörden in Subsistenz und Aufsicht freie Privatanstalten (Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1846 bis 1848). Erstere waren damals in der geringen Zahl von 39 vorhanden, zahlreicher die Einrichtungen der letzteren Kategorie, deren 312 aufgezählt werden. Für eine alte, eigenartige Gepflogenheit der belgischen Kleinkinderschule spricht der Umstand, daß 1847 noch 80 männliche Lehrkräfte genannt sind. Am 31. Dezember 1893 bestanden nach dem Rapport triennal ed. 1896, p. LXXX, 722 kommunale und 599 adoptierte oder unterstützte private écoles gardiennes; mit Ausnahme von drei und zwei waren sie sämtlich gemischte. An ihnen wirkten 2228 Lehrerinnen oder Unterlehrerinnen, 1333 an den kommunalen, 895 an den anderen; nur 1035 oder 46,4 Prozent hatten Diplome. Das Durchschnittsgehalt betrug für eine Lehrerin 1068,24, für eine Unterlehrerin 1079,95 Fr. Die Gesamtzahl der Zöglinge betrug 133833, und zwar 63189 Knaben und 70644 Mädchen; 72439 kamen auf die Kommunal-, 61394 auf die anderen Anstalten. Etwas über 92 Prozent zahlten kein Schulgeld. Der Aufwand betrug im ganzen 2226617,58 Fr.; bei den Kommunalanstalten 1903900,28, bei den anderen 322717,30 Fr. Die Kommunen tragen davon 1409466,31, die Provinzen 618747 Fr. bei (S. 719). Die männlichen Lehrkräfte sind also verschwunden. Die hohe Zahl der Zöglinge zeugt von dem starken Bedürfnis im industriellen Belgien, aber auch von der Überfüllung einzelner Anstalten und teilweiser Unfähigkeit, erziehlich oder gar unterrichtlich viel zu leisten (Annuaire statistique de la Belgique 1884). Den religiösen, christlichen Charakter fordert schon das Schulgesetz von 1842, wie sich dies in der Neuzeit gestaltet hat, ersehen wir aus der Thatsache, daß schon 1860 in den

belgischen Kleinkinderschulen die geistlichen und weltlichen Lehrkräfte sich die Wage hielten, 1875 aber die Religiosen um ein Drittel überwogen. Anders ist dies seitdem schwerlich geworden. Für die evangelische Kirche bedeutet das Königreich ein Missionsgebiet, auf dem erst bescheidene Erfolge erreicht worden sind.

Der Fröbelsche Kindergarten entfaltet dagegen in den reichen Städten daselbst eine schwunghafte Thätigkeit nach seiner bekannten Schablone.

Von einer Geschichte der Kleinkinderschule oder des Kindergartens in den übrigen europäischen oder gar außereuropäischen Ländern kann füglich hier nicht die Rede sein. Von überall her kommen allerdings Einzelberichte, welche bezeugen, daß hier und dort systematische Versuche mit der Kleinkindererziehung gemacht worden sind oder gemacht werden, aber sie fließen nicht so reichlich. Recht gleichartig lauten die Nachrichten bezüglich der Kindergärten, die infolge des Einflusses der deutschen Fröbeltheoretiker, wie der zahlreichen Kindergärtnerinnen und Bonnen, die in alle Welt hinausgeschickt werden, ein einheitliches Gepräge tragen, wo sie auch außerhalb der seitdem behandelten Länder seien.

Bezüglich der Kleinkinderschulen empfängt man dagegen immer wieder den Eindruck, daß dieselben, auch wenn das deutsche oder englische Vorbild deutlich zu erkennen ist, als volkstümliche Anstalten lokaler Umbildungen fähig sind und leicht nationale Züge annehmen.

Von Dänemark berichtet Stein,[1] indem er von den Anfängen der Kleinkinderschule in früher dänischen Landesteilen, z. B. Hadersleben 1810, absieht, daß 1828 die erste Anstalt in Kopenhagen gegründet worden sei. Ihr folgten bald mehrere andere nach, alle von einer Asylgesellschaft ins Leben gerufen. Bemerkenswert ist die Nachricht, daß der Unterricht, der die einfachsten Elementargegenstände betraf und auf christlicher Grundlage beruhte, nicht bloß von der „Hausmutter“, sondern auch von Personen, die sich freiwillig dazu erboten (vgl. englische Sonntagsschulpraxis), erteilt worden ist. Coronel, der sich auch über Dänemark äußert, konstatiert einen allmählichen Übergang vom englischen zum deutschen System. Die Thatsache, daß die Kinder in der Anstalt uniforme Kleidung trugen, ist wohl nur ein Beweis für das reichliche Vorhandensein von Geldmitteln und Lehrkräften. Etwas Eigenartiges aber weist die Einrichtung noch auf: die den Kindern in einem Körbchen von Haus mitgegebene Kost wird in der Kleinkinderschule zubereitet. Neben der älteren Asylgesellschaft entstanden 1858 und 1884 zwei weitere Vereine für die stets wachsende Stadt und Stein sagt: „So schwer es auch in Dänemark hält, immer geeignete Lehrkräfte zu erwerben, so hat das Asylwesen doch bereits im ganzen Lande Verbreitung und zahlreiche Helfer gefunden.“

Vom benachbarten Schweden erfährt man,[2] daß dort, besonders in der Haupt-

[1] H. P. Stein, Was will die innere Mission? Deutsch, Hamburg 1884.

[2] Privatnachrichten des deutschen Pfarrers Kaiser an J. Hübner, 1888.

stadt, Bewahrschulen von zahlreichen Privatkräften geleitet werden; sie haben, wie auch Nachrichten aus Fröbelschen Kreisen bestätigen, mehr die Art des deutschen Kindergartens. Den Krippenanstalten, die gewohnheitsmäßig auch ältere als zweijährige Kinder aufnehmen, sind häufig Kinderschulen mit entschieden christlichem Charakter angeschlossen. Auch hier handelt es sich um die Zweiteilung, der wir auf dem Boden der Kleinkindererziehung so oft begegnen, welche die gesunden Grundlagen der allgemeinen Menschenbildung mit besonderer Berücksichtigung des Gemütslebens bei den fürs „Volk" bestimmten Anstalten, die leidige einseitige Betonung des Intellekts bei denen für höhere Stände unterscheiden läßt.

Für Rußland ist es äußerst schwierig, Data über die Entwickelung und den Stand der Kleinkinderbewahranstalten zu geben. Die fliegenden Blätter vom Rauhen Haus in Horn bei Hamburg von 1856 nennen schon in den fünfziger Jahren St. Petersburg als den Sitz mehrerer Kleinkinderschulen und Bewahranstalten. Sie werden großenteils als Kronanstalten bezeichnet, und eine derselben schildert der Berichterstatter nach ihrem äußeren Bestand und nach ihrem inneren Betrieb. Die Ausstattung entspreche den englischen infant-schools und den französischen salles d'asile. Die Galerie, der Spielplatz, die bedeckten Hallen waren musterhaft. Unter den Kindern aber befanden sich auch ältere bis zu 12 Jahren. Der Unterricht erfolgte mit Benützung von Monitoren. Am besten gefiel der Gesang nach der Weise der weichen, melancholischen russischen Volkslieder. Die Kinder zeigten wenig geistige Anregung, selbst auf dem Spielplatz fehlte das fröhliche Getümmel.

Die Anstalten stehen unter der Verwaltung des „Ressorts der Anstalten der Kaiserin Maria". Nach dem Bericht über das Jahr 1899 zählte dasselbe 247 Asyle mit 13617 Kindern, von denen die Mehrzahl, 7047, ganz unterhalten wurden. Sie verfügten über ein Kapital von mehr als 10 Millionen Rubeln, überwiegend besteht es aus Schenkungen. Die Anstalten sind also weniger Kleinkinderschulen bis zum schulmäßigen Alter, als Wohlthätigkeitsanstalten, Waisenhäuser; auch scheint es, die meisten Kinder erhalten darin den ganzen Elementarunterricht. Am zahlreichsten sind sie in den beiden Residenzen. In St. Petersburg gab es 1899 23 mit 3826 Zöglingen, von denen 3596 Tagesschüler sind, in Moskau 18 mit 1392 Zöglingen, 768 davon Tagesschülern. Eine etwas andere Einrichtung besteht in Warschau; hier unterhält der Wohlthätigkeitsverein 34 Tagesasyle für arme Kinder (5023, Gesamtausgabe 45500 Rubel, auf den Kopf etwa 8 Kopeken täglich) und eine Anstalt zur Unterstützung unbemittelter Mütter (204 Kinder, täglicher Aufwand etwa 7 Kopeken), die lutherischen Gemeinden ein Asyl (57 Kinder, täglicher Aufwand ebenso), die Hebräergemeinden eines (28 Kinder, 5 Kopeken); im Findelhause der Stadt waren 196 ältere Kinder (Aufwand 53 Kopeken). Auch die evangelischen Gemeinden in den Residenzen haben bei den Waisenhäusern Einrichtungen für den Unterricht von Kindern im vorschulpflichtigen Alter.

Über die russischen Kindergärten entnehmen wir dem Bericht des Komitees des St. Petersburger Fröbelvereins 1871—96 (St. Petersburg 1897) Folgendes: In St. Petersburg wurde auf Anregung zweier in Gotha ausgebildeter Damen (P. Sabler, nachmals Gattin des Kinderarztes Rauchfuß, und E. Werther) ein Fröbelverein gegründet (Statut, von J. Paulsen verfaßt, vom 28. Mai 1871), dessen Protektion die Großfürstin Katharina Michailowna übernahm. Ihre wichtigste Aufgabe war die Einrichtung von Kursen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Diese erhalten in einem normal zweijährigen Kursus Unterricht in Anatomie und Physiologie, Hygiene des Kindesalters und erster Hilfe bei Krankheiten, allgemeiner Psychologie und solcher des Kindesalters, Pädagogik, besonders Geschichte der elementaren Erziehung, Zoologie, Botanik und Mineralogie (ein gründlicher wissenschaftlicher Lehrgang zum Zwecke der allgemeinen Bildung), Kinderschriften, Methodik des Elementarunterrichts, Theorie und Praxis des Kindergartens, Zeichnen und Thonarbeiten, Singen, Turnen und Spielen, Handarbeiten. Daneben praktische Übungen im Kindergarten. Bis 1896 wurden 180 Kindergärtnerinnen gebildet. Seit 1893 besteht ein Kindergarten für Arme, den 28 Knaben und 26 Mädchen besuchten, und eine Wärterinnenschule. Die Gesellschaft, die jetzt allgemein die Verbesserung der Erziehung im ersten Kindesalter anstrebt, veranstaltet öffentliche Vorträge, Kinderfeste, Ausschreiben für die besten Erzählungen für Kinder: von 1276 seit 1871 eingereichten wurden bei den strengen Anforderungen nur 19 prämiert, diese aber in etwa 92000 Exemplaren verbreitet. 1895/96 betrugen die Einnahmen 4506 Rubel, davon vom Unterrichtsministerium 2000, von den Hörerinnen 1400, von dem Vertrieb der Schriften 867, Beiträge der (93) Mitglieder nur 89; die Ausgaben: 5185 Rubel, und zwar für die Leiterin des Gartens und ihre Gehilfin je 300, Honorar der Dozenten 1524, Kindergarten 1805, Wärterinnenschule 215. — Außerdem beteiligt sich die Gesellschaft an einem Sommerkindergarten für Arme, welchen die Gesellschaft für Volksküchen angeregt und später die Stadt übernommen hat. Er dauert drei Monate; 1896 waren manchmal über 600 Kinder da, zum Teil vierzehnjährige; sie brachten kleine Geschwister mit, für die eine Krippe eingerichtet wurde. Für den Unterhalt werden 1500 Rubel als notwendig bezeichnet. — Nach den Nachrichten der Gesellschaft betrug die Gesamtzahl der Kindergärten im Reiche 56, in St. Petersburg 14, in Moskau 9, in den baltischen Provinzen 22 (Riga 8, Reval 6); in Wirklichkeit seien es aber mehr. Seit 1890 ist die Zahl der eigentlichen Zuhörerinnen der Kurse geringer geworden (4—6)

Über Italien liegen nur spärliche Notizen über die Fürsorge für die Kleinkinderpflege vor. Da das Städteleben und damit das soziale Wesen nach seinen guten und schlimmen Seiten von alters her in Italien entwickelt war, so versteht es sich eigentlich von selbst, daß Pflege und Schuleinrichtungen für kleine Kinder frühe vorhanden waren. Wieder ist es Wilderspin, der hiervon zu sagen weiß. Seit langer Zeit kenne man namentlich in Oberitalien in Stadt und Land die

scuole delle maestre oder scuole degli fanciulli. Darunter hat man Privatunternehmungen von einzelnen Lehr- und Wartefrauen zu verstehen, die um geringes Entgelt Kinder vor dem eigentlichen Schulalter tagsüber aufnehmen, die ganz kleinen sogar über Mittag zur Verköstigung. Die älteren unter diesen Kindern wurden auch, soweit das Vermögen der Leiterin reichte, mit Lernen von Gebeten, Buchstabieren, Erzählungen, die Mädchen mit Stricken und Nähen beschäftigt. Die italienische Eigenart bezeichnet der Nachdruck, der auf ausdrucksvolle Gebärdensprache und graziöse Bewegungen gelegt wird. So mangelhaft diese Einrichtungen waren und noch sein mögen, für die Armen waren sie des Schulgelds wegen doch nicht vorhanden.

Von eigentlichen Kleinkinderschulen wird seit der Mitte dieses Jahrhunderts berichtet. Sie gingen von Toskana aus und verbreiteten sich namentlich durch Mittel- und Oberitalien. 1848 zählte man 200 italienische asili infantili, ausschließlich Privatanstalten und vorwiegend für die Armen bestimmt. Der römische Klerus nahm sich derselben warm an, erteilte auch Religionsunterricht in den Anstalten, die eine krippenartige Unterabteilung haben und in der oberen Abteilung für 4½—7jährige Kinder namentlich die Erziehung zur selbständigen Arbeit betreiben. Nach der Statistica della Istruzione elementare für 1894/95 (Rom 1897) gab es 1872 1099, 1895 2799 Anstalten mit 313841 Kindern (davon 158934 Knaben) und einem Personal von 6708 Frauen und 130 Männern in 1852 Gemeinden. Von Wohlthätigkeitsanstalten wurden 1271, von Vereinen und Privaten 937, von Gemeinden nur 433 unterhalten. 1057 waren unentgeltlich, in 559 wurde für alle Zöglinge gezahlt. Der Gesamtunterhalt betrug 6561683 Lire. Auf 100000 Einwohner kamen 9 Asyle und 112 Zöglinge. In 480 wurde die Methode Fröbels, in 136 die von Aporti, in 2183 eine gemischte befolgt.

Vom Kindergarten in Italien lesen wir bei Pappenheim: In Neapel hat die Hochherzigkeit und der weite Blick der Frau Solis-Schwabe ein reichverzweigtes Schulganzes in Fröbels Geist geschaffen.[1]

Während die deutschen Quellen über die Verbreitung der christlichen Kleinkinderschule in fernen Ländern sehr wenig berichten, woraus aber nicht auf ihre Nichtexistenz geschlossen werden darf, wimmeln dagegen die Zeitschriften der Fröbelianer von Nachrichten über die Verbreitung des Kindergartens, wo irgend Kulturleben sich findet. Dabei wird wohl manche ephemere Erscheinung als bleibende Kulturerrungenschaft angesehen. Übrigens muß anerkannt werden, daß die Vertreter der Fröbellehre überall zu finden sind; dies geschieht mit dem Vorbehalt, daß hier eine Diakonissin aus Bukarest, dort eine Kindergärtnerin sonst woher aus der evangelischen Diaspora von der Einführung Fröbelscher Beschäftigungen zu sagen weiß und darum doch nicht prinzipiell auf den Meister und seine Theorie einzuschätzen ist.

[1] Kindergarten, 1898 u. s. w.

Reiner Fröbelianismus scheint in Amerika, namentlich in den Vereinigten Staaten Nordamerikas, gepflegt zu werden.

Auf Kongressen (Internationaler Kindergärtnerinnenverein in Cincinnati 1898 — Kongreß der Mütter in Washington 1898 u. s. w.) wird Propaganda für Kindergärten gemacht und hervorgehoben, wie weit verbreitet Interesse und Einfluß dieser großen Bewegung sei. Müttervereine werden gegründet, um Kindergärten erstehen zu lassen, die Schulbehörde in Washington erkannte Kindergärten als organischen Teil der öffentlichen Schulen an. Viele Kindergärten scheinen in Amerika, vornemlich in der nordamerikanischen Union, zu bestehen, aber wie wenig auch solche, welche von sich reden machen, dem Ideal entsprechen, beweist eine Mitteilung aus Cincinnati:[1] Leider muß ich in meinem Kindergarten alle Kinder in meinem Zimmer haben und bei jedem Spiel und jeder Beschäftigung müssen darum alle zugleich zugegen sein ... Da ich keinen Garten habe, so ziehen wir unsere Blumen im Zimmer. In Deyton (Ohio) besuchten wir einen Kindergarten, wo wir Eierschalen in vertieften Brettern sahen; sie waren mit Erde gefüllt, in denen Samenkörner schlummerten. Wir haben nun auch solche Eiertöpfchen gefüllt und Samen eingesät. Die Kinder können die Zeit nicht erwarten, bis sich das Samenkorn zeigen wird. (Dazu wird der Vorschlag von der Herausgeberin gemacht, die leeren Schalen zu umhäkeln und aufzuhängen, ein kleines Schlinggewächs sehe darin niedlich aus.)

Solche Äußerungen zeigen, so wichtig sie genommen werden, so deutlich, daß es in der Nähe und in der Ferne schwer hält, auf die eigentlichen Kernpunkte der Fröbellehre praktisch einzugehen. Es bleibt eben meist bei den Arabesken.

Pappenheim berichtet auf der Verbandsversammlung zu Homburg 1. Oktober 1898:[2] „Aus den Vereinigten Staaten melden uns mündliche Berichte, Zuschriften, Bücher, zwei reichhaltige Monatsschriften von dem regen, durch Gesetz und Tradition ungehemmten und durch die höchste Unterrichtsstelle geförderten Eifer hochgebildeter Männer und Frauen, Fröbel zum Träger oder Mitträger der Jugenderziehung zu machen; keine Stadt, kein Flecken, sagt man uns von dort, ohne Kindergarten, und der Kindergarten schon, wo es irgend angeht, nicht nur äußerlich ans Schulhaus angebaut, sondern innerlich in die Schularbeit hineinwachsend.“ Verstehen wir diese Notiz recht, so will auch sie nur besagen, daß die Kleinkinderschule in der Union eine sehr verbreitete, mehr oder weniger fröbelisch durchgeführte Einrichtung ist, wobei die Geneigtheit besteht, jede Anstalt für Fröbels System in Anspruch zu nehmen, wenn nur Beschäftigungen darin getrieben werden, die an Fröbel erinnern, und dies, obgleich andererseits immer hervorgehoben wird, daß nur die Grundgedanken Fröbelscher Erziehungslehre und zwar in ihrer systematischen Durchführung praktischen Wert haben.

[1] Allgemeiner Kindergärtnerinnenverein. Bericht 29/30, 1899, Eisenach.

[2] Kindergarten u. s. w. Organ des deutschen Fröbelverbands 1898, Nr. 10.

Der Bericht des Erziehungsdepartements für 1897/98 (Report 1899, S. 2537 bis 2579) giebt folgende Zahlen, ohne sie ganz zu vertreten, da auch auf wiederholte Anfrage manche Anstalten keine Daten einsandten: In 189 Städten der Union mit über 8000 Einwohnern gab es 1365 staatliche Kindergärten mit 2532 Lehrern und 95867 Zöglingen (49325 Mädchen), daneben 1519 private mit 3232 Lehrern und 47853 Zöglingen (25466 Mädchen), zusammen also 2884 Gärten, 5764 Lehrer, 143720 Zöglinge. Allein von 1479 Privatkindergärten waren die Data nicht zu erlangen: angenommen, daß ihre Gesamtzahl 2998 beträgt, schätzt die Behörde die Gesamtzahl der Kinder in allem zusammen als 200000 nicht überschreitend. Von den 1519 privaten Kindergärten gaben 1011 mit 33816 Zöglingen Daten über die Unterhaltungsquellen: 534 bezogen sie von Vereinen, 915 von Aufsichtsräten (tuitiors), 70 aus Stiftungen; bei einem Gesamtaufwand von 519252 Dollars kommen auf den Zögling 15,36 Dollars. Taf. 11 führt 429 Vereine für „Kindergartens" auf, von denen aber nur 10 den Namen Fröbels beibehalten haben. An der Spitze der Staaten steht New York mit 218 staatlichen Kindergärten, 371 Lehrern und 15817 Zöglingen in 31 Städten, und Massachusetts mit 181, 358 und 10977 in 27 Städten. In 16 Staaten sind die Kindergärten durch Gesetz in Verbindung mit dem öffentlichen Schulsystem autorisiert. Bildungsanstalten für Kindergärtner und Klassen zählte man 1898 212. Der Aufschwung der Sache erhellt aus den Daten für 1892: 1311 Kindergärten mit 2535 Lehrern und 65296 Zöglingen.

Mehr der Kuriosität halber als im strengen Ernst soll die geschichtliche Übersicht noch das zum Schlusse geben, was Pappenheim[1] über japanisches Kindergartenwesen erfährt und in gewissem Sinn für seine Sache in Anspruch nimmt. Neben Elementar-, Mittel-, Normal-, Fachschulen und Universität giebt es dort auch Kindergärten. „Die Entwickelung der letzteren zu verfolgen dürfte für uns interessant sein; einerseits ist Japan, wegen seiner mit besonderer Sorgfalt und Hingebung von jeher geleiteten Kleinkindererziehung das ‚Paradies der Kindheit' genannt, für die Fortentwickelung Fröbelscher Ideen ein recht geeigneter Boden. Andererseits fallen dort manche anderwärts herrschende Hemmungen weg." — Die Altersgrenzen für den Kindergartenbesuch und die Beschäftigungsmittel sind noch nicht einheitlich festgesetzt. Im Lehrplan treten merkwürdigerweise auch Rechnen, Lesen, Schreiben und Gespräche über die Sittlichkeit auf. — Das 10. Heft derselben Zeitschrift[1] enthält Auszüge aus dem Bericht eines national-japanischen Fröbelvereins, der unverfälschten Fröbeldienst treibt. Er gründet Kindergärten (Yso-tschi-ca), für welche in 25 wöchentlichen Unterrichtsstunden nur Spiel im Freien, Singen und Erzählen, Handbeschäftigung und Spiel im Zimmer vorgesehen wird. Ein von diesem Verein veranlaßter japanischer Fröbelverlag ediert Bücher,

[1] Kindergarten, 1898, April und Oktober.

deren Titel schon ganz fröbelisch anmuten, z. B. Beschreibung der 20 Beschäftigungen des Kindergartens von Goroku-Nakamura (s. o. Köhler), Friedrich Fröbel und der Kindergarten von Josef Paion, ins Japanische übersetzt von T. Yomalaga, Lieder für den Kindergarten, herausgegeben von der Musikabteilung des Unterrichtsministeriums, Vorlagensammlung, vom kgl. Lehrerinnenseminar in Tokio für den mit dieser Anstalt verbundenen Kindergarten herausgegeben, u. s. w.

Solche Mitteilungen beweisen allerdings, daß jenes östliche Kulturvolk in Privatkreisen und durch seine öffentlichen Organe die Theorie und Praxis des Kindergartens mit bekanntem Akkommodationsvermögen sich aneignet, um sie für seine Zwecke auszuprobieren.

Endlich entnimmt die Fröbellitteratur den evangelischen Missionsnachrichten,[1] daß Fröbels Ideen den Weg um die Erde nun siegreich zurückgelegt haben, denn über Amerika sind sie auch in Indien eingedrungen. Eine Vorkämpferin der indischen Frauenbewegung, Pandita Rawcabai aus brahmanischem Geschlecht ließ sich in Philadelphia in eine Schule für Ausbildung von Kindergärtnerinnen aufnehmen, kehrte sodann nach Indien zurück, um auch mit Fröbelschen Mitteln dem jammervollen Los der „Kind-Witwen“ aufzuhelfen.

Die anstaltsmäßige, unterrichtliche und erziehliche Behandlung der vorschulpflichtigen Jugend von etwa 4—7 Jahren ist, das hat der Überblick über die Entwickelung der christlichen Kleinkinderschule und des Kindergartens bewiesen, überall da ein Gegenstand der Fürsorge, wo überhaupt von öffentlichen Organen Volksbildung angestrebt wird; dieselbe hat in einzelnen Ländern schon eine große Verbreitung gewonnen, aber nirgends ist sie noch zu der völligen, ausnahmslosen Durchführung gelangt, wie die Volksschule.

Die Beweggründe, die Sache anzufassen, fanden wir teils auf dem sittlich-religiösen und sozialen Gebiet, teils auf dem des Intellekts. Die einen gründen Anstalten für die vorschulpflichtige Jugend, weil die Familie im Zerfall ist und das Kind aus demselben herausgerettet werden sollte oder weil die Familie, auch wenn sie den Willen und die Fähigkeit besäße, den Kindern zu geben, was ihnen gebührt, doch mit den Sorgen für das materielle Auskommen viel zu sehr beschäftigt ist, um ihre Erziehungspflicht gründlich zu thun. Die anderen gehen von der Überzeugung aus, daß das geistige Leben nicht früh genug in eine systematische Zucht genommen werden könne und daß insbesondere die Verstandeskräfte so bald als möglich einer konsequenten Schulung bedürfen.

Von diesen beiden Gesichtspunkten ließen sich alle, welche die im Vorstehenden besprochene Bewegung förderten, mehr oder weniger leiten; sie treten meist kombiniert auf, wie namentlich in England und Frankreich; sie erscheinen am reinlichsten geschieden in der christlichen Kinderschule und im Fröbelschen Kindergarten Deutsch-

[1] Calwer Missionsblatt, 1898, Januar.

lands. Die prinzipiellen Unterschiede zwischen diesen sind dadurch keineswegs verwischt, daß die christliche Kleinkinderschule bereitwillig in der Beschäftigung der Kinder von Fröbel gelernt hat. Denn sie bleibt, wenn sie auch aus irgend welchem Grunde hier und dort Kindergarten genannt wird, trotzdem in erster Linie Erziehungsanstalt, ob die Erziehung nun, je nachdem die Umstände günstiger oder ungünstiger liegen, vorwiegend bewahrend oder positiv auferbauend wirkt. Ganz wird das letztere auch in der primitivsten christlichen Hüteschule nicht fehlen. Der Kindergarten aber, grundsätzlich aufgefaßt, bearbeitet in fast ausschließlicher Weise den Verstand. Die Thatsachen lassen ihn Konzessionen auch für die unmittelbare Willens- und Gemütsbildung machen; doch das alte humanistische Dogma fordert im Kindergarten immer wieder sein Recht, daß der verstandesmäßig korrekt durchgebildete Mensch auch der vollkommene Mensch werde und kein anderer.

Auf welcher Seite der Verfasser in dieser Sache steht, kann nach seinen Ausführungen nicht zweifelhaft sein, obgleich er sich bemüht hat, der schönen Begeisterung Fröbels und seiner Jünger, wie ihrem großen Geschick, Mittel zur Anregung des kindlichen Geistes zu ersinnen, gerecht zu werden. Die Zukunft soll und wird trotz der Propaganda der Gegner dem christlichen Kleinkinderschulwesen gehören, denn von dieser Seite allein ist die Sache in richtiger Würdigung der Verhältnisse, mit gesunder Auffassung der Bedürfnisse und mit den dem Zweck entsprechenden Hilfsmitteln in Angriff genommen worden.

Der Kindergarten mag immerhin seine großen Erfolge haben in intellektualistisch gerichteten Zeiten und in jenen bevorzugten Kreisen, wo die äußere Schranke und der unwillkürliche Einfluß konventioneller Lebensformen die tieferen Schäden der Menschennatur und ihre ersten Bedürfnisse verhüllt oder zurücktreten läßt. Früher oder später muß doch die Erkenntnis mit elementarer Gewalt hervorbrechen, daß die Kinder unserer gebildeten Stände nicht zu spät geschult werden, sondern zu früh, und daß bei aller unterrichtlichen und erziehlichen Behandlung unserer Kinder die Methode wohl ihren Wert hat, aber nichts bedeutet gegenüber der prinzipiell richtigen Erfassung der Menschennatur überhaupt, die dem Fröbelianismus fehlt. Wie weit die genuine Fröbelsche Schule in der Richtung noch von dem Verständnis der Grundfrage christlicher Erziehungslehre absteht, beweisen bemerkenswerte Worte Pappenheims in einer Programmrede,[1] in welcher er sich u. a. über mangelnde Beteiligung der Kirche an der Kindergartenarbeit beklagt: „So mancher von ihnen (von den Dienern der Kirche) wurde zur Mitarbeit gerufen; aber es war, als ob eine gewisse Scheu lebendige Teilnahme in ihm nicht aufkommen ließe. In anderen glimmt Widerwillen merklich in stillen Funken fort; er schlägt aber auch hier und dort in hellen Flammen auf. Dann vernimmt man, wie jene Recht-

[1] Bericht in der Verbandsversammlung des deutschen Fröbelverbands, 1. Oktober 1898.

gläubigkeit — den Thüringer Pfarrerssohn (Fröbel) offen verwirft, weil er — es nicht über sich gewinnen konnte, seine Erziehungslehre auf die Sündhaftigkeit der Menschennatur aufzubauen und weil er die religiöse, die christliche Erziehung, die er so ernst und innig wie irgend einer von jenen wollte, nicht mit der Einprägung des vom Kinde unverstandenen Wortes beginnen wollte." Solchen Vorwürfen gegenüber ist zu wiederholen, daß noch jederzeit der Edelsinn Fröbels anerkannt worden ist, daß es aber bei Luthers Wort bleiben muß: „Ihr habt einen anderen Geist als wir!" Welcher Geist der klarere ist, der der christlichen Kinderschule oder der des Kindergartens, sollte kaum noch entschieden werden müssen, wenn der positiv christlichen Seite kurzer Hand zugemutet wird, sie solle die ihr feststehende Thatsache des erbsündlichen Verderbens der Menschennatur dem Fröbelianismus zu lieb einfach ignorieren, als ob sie eine Kleinigkeit wäre. Daß allerdings die Vertreter des Kindergartens in großen Dingen oft wenig grundsätzlich denken können, so systematisch sie im Kleinsten sich erweisen, zeigt die andere Klage über die Gleichgültigkeit der Volksschullehrer den Kindergärten gegenüber, welche sich Pappenheim aus keinem anderen Grunde erklären kann, als aus der fast ausschließlichen Führung der Fröbelsache durch Frauen und zwar meist Frauen aus dem Laienstand. Er begründet dieses Vorwiegen der Frauenarbeit mit der politischen Vorsicht, welche die ursprüngliche Stellung der regierenden Kreise zum Kindergarten gebot. „Der Lehrstand aber wähnte sich ausgeschlossen, weil er eben nicht vorzugsweise gerufen war." Die weitverbreitete Gleichgültigkeit des Lehrstands gegen die Fröbelsche Sache, von der fast nur die Lehrer in Thüringen, Hamburg, Dresden, Berlin (aus Mitgliedern des Fröbelkreises und der Lehrerschaft zusammengesetzt ist der „Verein für Fröbelsche Pädagogik") und die bayerische Lehrerversammlung 1896 eine Ausnahme machen, erklären wir uns anders und begreifen daher auch sogar die Abwehr, welcher die Kindergartenbegeisterung in Lehrerkreisen begegnet. Wenn, wie dies häufig genug der Fall ist, unsere Elementarlehrer wahrnehmen, daß die körperliche Frische und geistige Elastizität bei vielen Kindern infolge des Schulbesuchs im gesetzlichen Alter rasch schwinden, so erwachen berechtigte Zweifel, ob nicht eben für diese Kinder der Schuleintritt zu früh kommt; um so ernster müssen ihre Bedenken gegenüber einer Einrichtung sein, welche grundsätzlich eine Schule noch vor die Schule und zwar für alle Kinder setzen will. Die Kinder „mit dem Greisenangesicht", welche ein Kritiker einst von zu früher, namentlich theoretischer Schulung fürchtete, sind wahrlich kein wünschenswertes Resultat auch noch so wohlgemeinter Bestrebungen.

Dies Bedenken erstreckt sich ja in gewissem Sinn auch auf die christliche Kleinkinderschule, sofern hier gleichfalls die erlahmende Wirkung des Anstaltsbetriebs nicht ganz fern gehalten werden kann.

Aber die christliche Kleinkinderschule steht doch ganz anders als der Kindergarten. Sie rechnet sich unter die Notwerke, welche von der sozialen Lage gefordert

werden; sie läßt es sich sogar gefallen, daß sie ein notwendiges Übel genannt werde, das gerade nur so lange Berechtigung hat, als seine Notwendigkeit und die Thatsache nachgewiesen werden kann, daß etwaige Übelstände, die sie nicht ganz zu vermeiden vermag, weit überwogen werden von greifbaren Vorteilen.

Hätten wir nur Familien, die sich der leiblichen und sittlichen Bewahrung und christlichen Erziehung ihrer Kinder mit Erfolg selber annehmen können, so hätte damit die letzte Stunde der christlichen Kleinkinderschule geschlagen. So lange aber das nicht der Fall ist und sogar die Notstände sich mehren, welche leibliche und geistige Verwahrlosung der Kinder im Gefolge haben, so lange muß die innere Mission auch diesen Zweig ihres vielgestaltigen Werkes treiben und sich nur immer bewußt bleiben, daß sie der Schule nicht vorgreifen, sondern vorarbeiten soll.

Als Hilfsanstalt für bestehende Notfälle will die christliche Kleinkinderschule auch die Sache der freiwilligen Liebe bleiben. So dankbar sie für Unterstützung und Förderung, wie für freundliche Beurteilung von seiten des Staats und der Kommunalbehörden ist, die Leitung möchte sie nicht aus der Hand geben, weil die Vertreter der freien Liebesthätigkeit der begründeten Überzeugung sind, ihr Werk passe sich auf diese Weise viel mehr den Verhältnissen und Bedürfnissen an und vermeide damit die Gefahr des Schablonenhaften. Es ist im Verlauf der geschichtlichen Darstellung vielfach auf die Unvollkommenheiten der christlichen Kleinkinderschule in ihrer Ausgestaltung im einzelnen Fall hingewiesen worden. Daß sie im ganzen auf gesundem Grunde erbaut ist, zeigt aber, um nur noch eines zu erwähnen, der konfessionelle Frieden, der auf diesem Gebiet herrscht.

Die Kleinkinderschule wird auch ferner überall da unmittelbar den Kindern, mittelbar dem Elternhaus und der Schule Segen bringen, wo sie unter den sozial ungesunden Verhältnissen unserer Zeit in Stadt und Land folgende Ziele ins Auge faßt:

Leibliche Bewahrung und Pflege, Anregung des kindlichen Geistes, äußere Gewöhnung zur Ordnung und Sittsamkeit, Förderung der persönlichen Verbindung der Kinderseele mit dem göttlichen Kinderfreund.

Geschichte der Blindenbildung.

Litteratur. J. W. Klein, Lehrbuch zum Unterricht der Blinden u. s. w., Wien 1819. — Derselbe, Geschichte des Blindenunterrichts und der Blindenanstalten u. s. w., Wien 1837. — J. A. Zeune, Belisar. Über den Unterricht der Blinden, Berlin 1808, 1817, 1821, 1833, 1838. — J. G. Knie, Pädagogische Reise durch Deutschland im Sommer 1835 u. s. w., Stuttgart 1837. — Derselbe, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder in dem Kreise ihrer Familien und in den Schulen ihres Wohnortes, Wien 1836. — Derselbe, Versuch über den Unterricht der Blinden u. s. w. Aus dem Französischen von D. Guillié. Breslau 1820. — W. Lachmann, Über die Notwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung von Blindenunterrichts-, Erziehungs-instituten und von Beschäftigungs- und Versorgungsanstalten. Blindenstatistik. Braunschweig 1843. — J. G. Hientzsch, Über die Erziehung und den Unterricht der Blinden, 1851. — C. Asmis, Bedürfnisse und Befähigungen der Blinden, Charlottenburg 1863. — Dr. Pablasek, Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grab, Wien 1867. — E. Hebold, Das blinde Kind im elterlichen Haus und in der Volksschule, Berlin 1862. — L. von St. Marie, Der Blinde und seine Bildung, Leipzig 1868. — E. Hebold, Schreibschule für Blinde, Berlin 1859. — Fr. Entlicher, Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule u. s. w., Wien 1872. — Derselbe, Die Blindenanstalten Deutschlands und der Schweiz, Wien 1876. — J. Ruppert, Über Erziehung, Unterricht und Versorgung der Blinden 1877. — C. F. Gulsberg, Schreibapparat für Blinde, Anleitung zum Schreiben u. s. w., Kopenhagen 1877. — W. Reuschert, Heilpädagogische Karte von Europa u. s. w. mit Vorwort und Text, Metz 1881. — A. Zeep, Turnunterricht für Blinde, Wien 1883. — Fr. Scheerer, Die Zukunft der Blinden, Wien 1885. — Jos. Libansky, Über Erziehung blinder Kinder in den ersten Lebensjahren, Wien 1882. — Rückert, Der Unterricht und die Erziehung nicht vollsinniger Kinder, Trier 1885. — J. Libansky, Die Ausbildung der Blinden in der österreichisch-ungarischen Monarchie, Wien 1886. — H. Marlo, Das Blinden-, Idioten- und Taubstummenwesen u. s. w., Norden 1887. — Th. Schäfer, Die Geschichte der weiblichen Diakonie, Hamburg 1879. — J. Metzler in K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, I, 2. A., S. 749—758 (1876). — G. Fischer in W. Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik, I, S. 455—475, Langensalza 1895. — A. Mell, Encyklopädisches Handbuch des Blindenwesens, 1. H., Wien und Leipzig 1899. — Matthias, Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten, Friedberg 1855—80. — W. Mecker, Der Blindenfreund, Zeitschrift für Verbesserung des Loses der Blinden u. s. w., Düren, von 1881—92. — Verhandlungen der neun Blindenkongresse 1873—98. — Levy, Blindness and Blind, 1872. — Armitage,

Education and Employment of the Blind, 1886. — Harris, Institutions and Charities, 1884. — Johnson, Annuities for the Blind. 1895. — Wilson, Institutions and Societies for the Blind, 1896. — Armitage, Progress, Zeitung für Blinde, 1886. — De la Sizeranne, Le Valentin Hauy, Revue française des questions relatives aux aveugles, Paris 1886. — De la Sizeranne, Le Braille, Zeitschrift für Blinde. — Brailles Musikschriftsystem nach den Beschlüssen des VI. Blindenlehrerkongresses zu Köln, 1888. — V. Hauy, Essai sur l'Education des Aveugles, Paris 1786. — P. A. Dufaur, Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des aveugles-nés etc., Paris 1837. Deutsch 1837, 1890. — Eugénie Nieboget, Des aveugles et de leur éducation, Paris 1837. Mit dem vorigen, deutsch mit Anm. von Knie. Berlin 1839.

Unter den viersinnigen Menschen stehen die Blinden in erster Linie; der Mangel, der ihnen anhaftet, fällt am meisten auf. Aber, was heißt: blind sein? Wissenschaftlich auf den Begriff gebracht, ist derjenige blind, dessen beide Augen gar keine Lichtempfindung besitzen, der also Tag und Nacht nicht zu unterscheiden vermag. Im praktischen Sinne dagegen ist ein Mensch blind, wenn sein Sehvermögen an beiden Augen dauernd und unheilbar so geschädigt ist, daß er sich infolge solcher Sehstörung nicht allein auf fremden Wegen zu führen vermag. Dr. Elschnig sagt darüber: „Eine genaue Grenze, ein bestimmtes Maß des Sehvermögens, welches erforderlich ist, damit ein Individuum noch frei sich zu bewegen vermag, läßt sich nicht angeben; doch kann man im praktischen Sinn ein Individuum blind nennen, welches auf etwa einen Meter Distanz die auseinander gespreizten Finger der auf dunklem Hintergrund langsam bewegten Hand nicht zählen kann. Für den Blindenlehrer endlich ist die Grenze der Blindheit noch weiter gerückt; für diesen müssen als blind, d. h. zur Aufnahme in eine Blindenerziehungsanstalt geeignet, schon alle jene Kinder gelten, welche ein so geringes Sehvermögen besitzen, daß sie — natürlich auch nicht unter Zuhilfenahme von Augengläsern — größeren Fibeldruck nicht erkennen, daher am Schulunterricht der Sehenden nicht teilnehmen können, und alle jene Erwachsenen, welche zufolge erworbener Schwachsichtigkeit keinen Lebensberuf, der irgend welche Anforderungen an die Sehkraft stellt, zu erfüllen im stande sind."

Den Arzt interessieren die Ursachen der Blindheit, weil ihre Erkenntnis unter günstigen Umständen die Heilung ermöglicht. Für den Pädagogen kommen nur zwei Arten von Blindheit in Betracht: die angeborene, welche mit dem Augenblick, in dem das Kind zur Welt gekommen ist, bereits bestanden hat, und die erworbene, welche erst eingetreten ist, nachdem der Betreffende zuvor sehfähige Augen besessen hatte. Wenn die Erblindung bei dem letzteren schon erfolgte, ehe er ein erinnerungsfähiges Alter erreicht hatte, so ist er den Blindgeborenen gleich zu achten und zu behandeln. Andernfalls richtet sich die unterrichtliche und erziehliche Aufgabe an ihm sehr wesentlich nach dem Maße seiner Erinnerungen aus der Zeit, da der Erblindete noch sah. Im allgemeinen wird zu sagen sein, daß der mit erworbener Blindheit Behaftete leichter zu unterrichten und schwerer zu erziehen

ist, als der Blindgeborene; denn einerseits wird ihm die Summe seiner Erinnerungen erkenntnis- und verständnismäßig förderlich sein, andererseits läßt sich begreifen, daß er gemütlich an seiner Blindheit schwerer trägt und infolge davon auch nicht so leicht zur erwünschten Lebensfreudigkeit gelangt.

Bezüglich der geistigen Veranlagung ist wohl zu bedenken, daß dieselbe, wie beim vollsinnigen Menschen, sich mannigfach abstuft, also auch von dem einen Blinden das nicht erwartet werden kann, was der andere leistet. Noch mehr muß betont werden, wie übel viele Blinde deshalb daran sind, weil ihre Blindheit nur eine Einzelfolge allgemeiner, häufig ererbter Degeneration ist. Dennoch kann auf gewisse Grundzüge in der geistigen Veranlagung der Blinden hingewiesen werden, die sich, wir denken dabei natürlich an die Blindgeborenen, durchschnittlich bei allen finden. Hierher gehört die hervorragende Regsamkeit der Phantasie und die Kraft des Gedächtnisses, die bei den Blinden häufig ist. Es ist wohl erlaubt, dabei auf die gerechte Ausgleichung hinzuweisen, welche bei der natürlichen Veranlagung für einen großen Mangel einigen Ersatz vorgesehen hat. Nicht zu übersehen aber dürfte es sein, daß schon obengenannte geistige Eigentümlichkeiten vorwiegend mit ein natürliches Resultat der geistigen Entwickelung unter erschwerenden Umständen sind. Jedenfalls müssen jene Fähigkeiten, welche wir bei Blinden betreffs ihrer Sinnenthätigkeit wahrnehmen, in erster Linie auf die Sehnot, den Lichtmangel zurückgeführt werden. Der Erkenntnistrieb veranlaßt sonst normal begabte Blinde, die ihnen zu Gebot stehenden Sinne doppelt und dreifach in Anspruch zu nehmen. Mit der Übung wächst die Kraft überall da, wo gesunde, entwickelungsfähige Kraft vorhanden ist. Infolge davon begegnen wir Blinden mit ganz vorzüglich funktionierendem Gehör und Tastsinn und mit einem feinen Geruchs- und Geschmacksinn, durch welche ihnen Wahrnehmungen zugeführt werden, die selbst Vollsinnigen entgehen. Besondere Beachtung verdient das „allgemeine Gefühl“, eine Wirkung der durch den ganzen Körper laufenden Nerven, die bei Blinden sich in zum Teil verblüffender Deutlichkeit äußert. Durch den Druck oder die eigentümliche Bewegung der Luft, wohl auch mit infolge von Gehörsempfindungen, erkennen sie die Nähe einer Wand, ein offenes Thor u. s. w.; selbst im schnellsten Lauf weichen sie einer Säule oder einem Baum aus, wenn sie auf sich selbst aufmerksam sind. Doch trifft dies alles viel mehr im Freien zu, als im geschlossenen Raum, wo der Luftdruck mehr ausgeglichen ist.

Über die Gemütsart der Blinden haben sich Fernerstehende schon oft getäuscht. Warme Freunde derselben, die zugleich Kenner ihres Gemütszustandes sind, warnen nachdrücklich davor, mit Äußerungen des Bedauerns freigebig zu sein. Der in reiferen Jahren Blindgewordene mag sich an dem Mitleid seiner Nebenmenschen aufrichten; für den Blindgeborenen ist es viel besser, ihm den Ausdruck des Bedauerns zu ersparen. Er entbehrt nichts, wenn man ihn auf seinen Mangel nicht aufmerksam macht, und erfreut sich deshalb einer beneidenswerten Zufriedenheit.

Da der Blinde der ihn umgebenden Außenwelt gegenüber in einer natürlichen Abgeschlossenheit lebt, neigt er sich ohne Anregung von außen der Lethargie zu. Man sagt ihm auch nach, daß er den Gefühlen der Sympathie und Antipathie, dem Mitleid und der Mitfreude, dem Haß und der Liebe weniger offen stehe, als ein Sehender. Letzteres ist aber sicher nur in sehr beschränktem Maße zuzugeben; denn die Seele auch des Blinden ist keine tabula rasa, und die Pforten der übrigen vier Sinne sind erfahrungsmäßig noch weit genug, um das feinere Empfindungsleben im Guten und Bösen reichlich zu nähren. Dasselbe gilt von dem Gefühl für das Schöne. Daß dieses durchs Auge nach einer Richtung hin besonders gefördert wird, ist ja wahr, wie das andere, daß gewisse Schönheitsempfindungen, die sich auf Licht und Farbe direkt beziehen, für den Blinden unerreichbar sind. Aber auch abgesehen von der schönen Form, die dem Blinden noch bis zu einem gewissen Grad faßbar ist, besitzt das Reich des Schönen so viele Provinzen, die keineswegs der privilegierte Besitz der Sehenden sind. Die Tonwelt hat für den Blinden von jeher Reize genug geboten und das Gedankenschöne zieht ihn mindestens so stark an, als den Vollsinnigen. Mit Recht hat man immer den religiösen Sinn und die Vorliebe für die Geschichte bei den Blinden gerühmt.

Der Mangel, der dem Gemütsleben der Blinden ja wohl anhaften bleibt, weil nicht alle Eindrücke, die durch den Gesichtssinn aufgenommen werden, durch seine Surrogate ersetzt werden können, wird zum Teil aufgewogen durch die Unabhängigkeit, die das fehlende Augenlicht in gewissem Sinne der Außenwelt gegenüber giebt. Ohne von sittlichen Gefahren weiter zu reden, welche durch das Auge versuchlich wirken, sei nur die Thatsache erwähnt, die allen im Umgang mit Blinden auffällt, daß sie nämlich von den wechselnden Gestaltungen der Witterung, z. B. von trübem und heiterem Himmel, in ihrer Stimmung weit weniger beeinflußt sind als die Sehenden.

Auffälliger als die geistige Eigenart des Blinden erweist sich die Einwirkung der Blindheit auf die körperliche Entwickelung und das äußere Benehmen. Der Blinde ist durch seinen Zustand aufs Stillsitzen angewiesen, es fehlt ihm auch für sein Gebahren der unwillkürliche Anreiz des Nachahmungstriebs. Beides hemmt gar zu leicht seine körperliche Entwickelung und macht ihn in seinem äußeren Benehmen zaghaft und ungelenk, sogar unangenehm und unmanierlich. Die natürliche Lust zu Bewegungen, die nicht in die Ferne gehen können, führt zu allerlei üblen Angewöhnungen: Wackeln mit dem Kopf, Drehen und Beugen des Oberkörpers, scheinbar unmotivierte Arm- und Beinbewegungen, Bohren in den Augenhöhlen mit den Fingern (letzteres, um subjektive Lichtempfindungen zu erzwingen) u. a. m. Ein in seiner Bildung und Erziehung vernachlässigter Blinder ist um solcher äußeren Eigentümlichkeiten willen meist eine abschreckende, zum mindesten störende Figur im Kreis der Sehenden.

Die Ansicht, daß Blinde bildungs- und erwerbsunfähig seien, war im Alter-

tum jedenfalls verbreitet und, da der Wert des Individuums z. B. bei Griechen und Römern sich einzig nach seiner Bedeutung für den Staatszweck bemaß, mußte notwendig die Lage der Blinden höchst beklagenswert sein; wenn ihnen nicht mehr oder minder gewaltsam der Tod nahte, so fristeten sie doch als elende Bettler ihr Dasein. Einzelne Blinde, die unter günstigen Verhältnissen und bei hervorragenden Geistesgaben zu höherer Geistesbildung und Leistungsfähigkeit gelangten, führten keineswegs zur Erkenntnis der allgemeinen Bildungsmöglichkeit bei ihren Leidensgenossen. Sie wurden vielmehr als besondere Lieblinge der Götter angesehen, für übernatürliche Geschöpfe gehalten, denen man Sehergabe zuschrieb und außerordentliche Verehrung schuldig sei. Wie wenige mochten dieses bessere Los genießen!

Die Missionsberichte aus allen heidnischen Ländern stimmen noch heute darin überein, wie kläglich das Geschick der Blinden ist, und in solchen Missionsgebieten, die besonders viele Blinde in sich schließen, in China z. B., hat sich aus solcher Ursache eine besondere Blindenmission herausgebildet.

Das Alte Testament stellt die Blinden unter den Gesichtspunkt der züchtigenden Gerechtigkeit Gottes, Ex. 4, 11; Deut. 28, 28; bezeichnet sie aber auch als Unglückliche, die unter Gottes Schutz stehen und der Teilnahme ihrer Nebenmenschen wert sind, Lev. 19, 14; Deut. 27, 18; Hiob weiß von sich zu sagen: ich war des Blinden Auge! Hiob 19, 15; und die messianischen Weissagungen rechnen die Blinden zu denen, welchen die Sonne des Evangeliums besonders helle zu leuchten bestimmt ist. Ps. 146, 8; Jes. 29, 18; 35, 5; 42, 7.

Jesus zeigt sich darum auch durch Wort und That als ein Wohlthäter der Blinden. In der Unterredung mit seinen Jüngern über den Blindgeborenen, Joh. 9, 2 ff., erweicht er noch in evangelischer Milde die alttestamentliche Beurteilung der Ursachen der Blindheit, indem er auf die Gnadenwege Gottes hinweist, auf welchen die Züchtigungen des Herrn zu außerordentlichen Offenbarungen der göttlichen Herrlichkeit an den Gezüchtigten führen. Seine Blindenheilungen nennt er aber ganz ausdrücklich unter den Werken, an denen Johannes der Täufer die messianische Bedeutung des Herrn erkennen soll. Matth. 11, 5.

Aus der Stellung und dem Verhalten des Herrn den Blinden gegenüber ergiebt sich prinzipiell die veränderte Stellung der christlichen Weltanschauung zu diesen Unglücklichen und die Aufgabe, welche die christliche Kirche an ihnen zu erfüllen hat.

Wir dürfen mit Grund annehmen, daß die apostolische Kirche nach ihrem Vermögen die Pflichten erfüllte, welche das Beispiel des Herrn sie lehrte; das Wort Jesu: „Was ihr gethan habt an einem dieser meiner geringsten Brüder, das habt ihr mir gethan!" kam sicherlich auch den Blinden zugut und sie gehörten mit zu denen, von welchen die Apostelgeschichte berichtet: „es war keiner unter ihnen, der Mangel hatte."

Der Geist brüderlicher Liebe trat in der christlichen Kirche im Verlauf der

Jahrhunderte merklich zurück. Der Grundgedanke, der die Notleidenden unter den Christen der Fürsorge der besser Gestellten empfahl, lebte zwar fort, aber es war ein oft mageres, jedenfalls bitteres Bettelbrot, das lange, lange Zeit den Blinden gereicht wurde. Nirgends, soweit unsere Kenntnis reicht, gab man sich Mühe, dem Übel der Blindheit und seinen Folgen systematisch zu begegnen. Die Blinden lagen auf der Straße und blieben zumeist dort, freilich nicht allein aus Gründen der Lieblosigkeit, sondern auch, weil niemand Mittel und Wege wußte, ihnen zu helfen. Die Reformationskirche brachte in der Richtung kaum eine Besserung, so durchgreifend sie sonst auf die Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit einwirkte.

Trotzdem erhalten wir auch aus den Zeiten, da die allgemeine Teilnahme am Geschick der Blinden fast auf dem Nullpunkt angekommen war, Nachricht von einzelnen ihrer Leidensgenossen, die auch bei sonstiger glücklicher Veranlagung das nicht geworden wären, was sie wurden, wenn nicht die Nächstenliebe ihnen treu und verständig zur Seite gestanden wäre. Aus dem 4. Jahrhundert christlicher Zeitrechnung wird in der Hinsicht der gelehrte Theologe und Kirchenschriftsteller Didymus aus Alexandria genannt. Namentlich aber aus der dem Zeitalter der erwachenden Bestrebungen für Blindenbildung zunächst liegenden Periode, aus dem 17. und 18. Jahrhundert, führt Klein in seinem Lehrbuch für Blindenunterricht eine ganze Reihe von blinden Männern und Frauen an, die auf den mannigfaltigsten Arbeitsfeldern, nicht bloß in der Musik, sondern auch in der Technik und Kunst als Bildhauer und Bildschnitzer sogar, ferner in den Wissenschaften und endlich als Botenläufer und Fremdenführer im Gebirg Treffliches leisteten, obgleich sie zum Teil ihr Augenlicht so frühe schon verloren hatten, daß keine Erinnerung an die sichtbare Welt ihnen geblieben war.

Von diesen allen soll nur eine Persönlichkeit noch näher besprochen werden, welche mit den Anstoß gab, die Blindenbildung und -erziehung systematisch in die Hand zu nehmen. Maria Theresia von Paradies, geboren zu Wien 1759 als die Tochter eines k. k. Regierungsrats, verlor das Gesicht im dritten Lebensjahr durch einen Nervenschlag und zwar so unvermerkt, daß ihre Eltern selbst längere Zeit darüber im Zweifel waren. Nach vergeblichen Versuchen, dem Kinde wieder zu seinem Augenlicht zu verhelfen, wurde um so ernstlicher darauf Bedacht genommen, ihre Geistes- und Gemütsanlagen zu entwickeln und durch angemessene Thätigkeit ihre Lage erträglich zu machen. Ihr Lehrer war Wolfgang von Kempelen, später Verfasser des „Mechanismus der menschlichen Sprache, nebst Beschreibung seiner sprechenden Maschine“, Wien 1791. Sie wurde eine Künstlerin auf dem Klavier und auf der Orgel, erwarb sich auch sonst reiche Kenntnisse in Fächern, welche dem Blinden verschlossen scheinen, z. B. in der Geographie und in der Korrespondenz. Der Unterricht geschah also schon nicht bloß durch mündliche Mitteilungen, sondern durch künstliche Mittel, welche dem fehlenden Augenlicht andere Sinne zum Ersatz herbeizogen. Es ist von künstlichen, von dem blinden

Weißenburg aus Mannheim erfundenen Reliefkarten die Rede, die bei dem bevorzugten Kind das Verständnis der Örtlichkeiten vermittelten, von einer Handdruckerei, mit deren Hilfe sie ihren Gedanken schriftlichen Ausdruck zu geben lernte. Dazu war Maria Theresia gewandt in allen Künsten des geselligen Lebens. Sie tanzte und spielte Theater, selbst Karten wußte sie sich durch Nadelstiche so zu präparieren, daß sie unter Sehenden ohne jede Schwierigkeit Partnerin sein konnte. Dabei bewegte sie sich, wie aus dem Seitherigen schon zu entnehmen ist, so frei und fast ungehemmt und außerdem so liebenswürdig, daß sie überall, wo sie auftrat, die ungeteilte Aufmerksamkeit auf sich zog. Ihr Aufenthalt in Paris, wo sie 1783 Konzerte gab, war mit die Veranlassung zur Gründung der ersten Blindenbildungs- und Erziehungsanstalt und hiermit zum Anfang der geschichtlichen Entwickelung des Blindenbildungswesens.

Allerdings muß zugegeben werden, in Spitälern haben auch vordem Blinde, wie andere Notleidende, Aufnahme gefunden, und kein Bericht über das Blindenanstaltswesen darf versäumen, auf das Spital St. Nikolaus in Memmingen hinzuweisen, welches Welf VI. von Bayern (gest. 1191) schon im 12. Jahrhundert gründete; auch die Stiftung Ludwigs IX. von Frankreich muß erwähnt werden, die Anno 1260 im Hospice des quinze-vingts zu Paris 300 auf dem Kreuzzuge erblindeten Kriegern Unterkunft gewährte und durch die Jahrhunderte hindurch bestand, endlich auch dem ersten Blindenbildner in Frankreich noch für seine Bestrebungen einen festen Boden darbot. Aber das Pariser Hospiz, das lange Zeit für die erste Blindenanstalt galt, und jenes Memminger Spital waren keineswegs Bildungsstätten für Nichtsehende, sondern nur Versorgungshäuser. Die erste Blindenanstalt, die diesen Namen verdient, verdankt die Menschheit Valentin Haüy, geboren 1745 in der Pikardie in Frankreich. Derselbe widmete sich zuerst dem Studium der Sprachwissenschaften, war dann Schönschreiblehrer und sodann Beamter im französischen Ministerium des Auswärtigen.

In den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts erfaßte den edlen Menschenfreund tiefes christliches Mitleid mit den vielen Blinden, die Paris bevölkerten, deren Not ihm besonders deutlich zur Anschauung kam, als ein gewinnsüchtiger Unternehmer aus zehn bis zwölf blinden Bettlern ein Orchester zusammenstellte und die jämmerliche Musikbande, komisch ausstaffiert, dem Gelächter der Menge preisgab (1786). In Haüy erweckte das beklagenswerte Schauspiel den Entschluß, den Blinden dasselbe zu werden, was Abbé de l'Epée den Taubstummen geworden ist und die kurz vorher in Paris erschienene Paradies mit ihrer alle Denkenden überraschenden Bildung wies ihm den Weg zur Hilfe für die Gegenstände seines herzlichen und thatkräftigen Erbarmens.

Zunächst unterrichtete Haüy, italienischen und deutschen Anregungen folgend, einen einzelnen Blinden François de Lesneur. Die Erfolge mit letzterem führte er nach wenigen Monaten öffentlich vor und gewann dadurch die Mittel, zwölf

Blinde in einem Institut zu vereinigen, dessen Unterhaltung zum Teil die Société philanthropique übernahm, deren Interesse für die Blinden ohnedies schon durch Diderots Schrift: lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient 1759 gewonnen war. Damals gab er auch heraus: Essai sur l'éducation des aveugles, Paris 1786.

Von selbst drängte das Bedürfnis zur Internatseinrichtung für Haüys Zöglinge, wozu ihm der Staat wie das Publikum die nötige Unterstützung immer reichlicher gewährten, nachdem er in mehrfachen öffentlichen Vorführungen die Fertigkeiten seiner Schüler vor dem Hof und anderen Gesellschaftskreisen dargethan hatte. Die Zeit der Revolution brachte viele Störungen in seine Arbeit; mit seinen Blinden wurde er mehrfach in den Strudel jener wilden Volksbewegung hineingezogen, mußte, anstatt in der Kirche durch musikalische Aufführungen der christlichen Erbauung zu dienen, bei revolutionären Festen mit seiner Anstalt als Dekorationsstück sich gebrauchen lassen. Doch brachte die Revolution auch manche Förderung, z. B. die Vereinigung seiner Anstalt mit dem alten Blindenhospiz (s. o.); im ganzen aber, obgleich Haüy selbst dem Zeitgeist zu widerstehen suchte, so daß er sogar einmal als Verdächtiger eingezogen worden ist, war seine Stellung in Paris doch als erschüttert anzusehen, nachdem unter Napoleon I. der gewaltige Umschwung erfolgt war. 1802 wurde Haüy seiner Stellung enthoben und mit einer knappen Pension abgefunden. Der verdienstvolle Mann gründete sofort eine Privatanstalt für Blinde unter dem Namen „musée des aveugles", trotzdem wurde in jener bewegten Zeit, die Frankreichs Gedanken vorwiegend nach außen richtete, Haüys Lage mißlich.

So war es eine Rettung aus der Bedrängnis, daß Alexander I. von Rußland Haüy den Auftrag erteilte, für St. Petersburg den Plan einer Blindenanstalt zu entwerfen und denselben in eigener Person auszuführen. Er liquidierte in Paris seine Angelegenheiten und zog, begleitet von seinem Schüler Fournier, über Berlin nach St. Petersburg. Über die nachhaltige Wirkung seines Berliner Aufenthalts wird später zu berichten sein, in Rußland aber verweilte Haüy von 1806—17 und wirkte für seine Sache mit zäher Energie, doch ohne nachhaltigen Erfolg. Wohl erwarb er ungeteilte Befriedigung und Anerkennung für seine Erfolge an einzelnen Blinden, zur Errichtung einer Bildungs- und Erziehungsanstalt für diese Unglücklichen kam es damals nach neueren Erhebungen noch nicht, wenngleich Merle rc. in seinem Buch: Das Blinden-, Idioten- und Taubstummenbildungswesen, 1887, als Gründungsjahr der ersten Erziehungsanstalt für blinde Knaben in St. Petersburg das Jahr 1807 angiebt. Haüy kehrte wieder in seine Heimat zurück und starb zu Paris 1822 ziemlich vergessen von seinen Zeitgenossen. Sein Werk lebt aber in Frankreich fort, und insbesondere sind zwei Grundgedanken, die ihn bei seinen Bestrebungen für Blindenbildung leiteten: ihre Ausbildung für praktische Ausübung der Musik und für den Lehrerberuf, immer noch beherrschende Gesichtspunkte für die französische Blindenschule.

Zwanzig Jahre nach Haüy faßte Johann Wilhelm Klein den Entschluß, ein erstes deutsches Blindenerziehungsinstitut in Wien zu gründen. Libansky, ein hervorragender Vertreter des Blindenbildungswesens, sagt wohl mit Recht: „Es ist nicht unsere Absicht, die Verdienste Haüys irgendwie schmälern zu wollen (die Priorität des Gedankens bleibt ihm ja jedenfalls), aber wir glauben doch hervorheben zu müssen, daß der Impuls, Blinde zu unterrichten und zu erziehen, im eigentlichen Sinne in Wien gegeben worden ist. Wer unterrichtete Fräulein von Paradies? Gewiß deutsche Lehrer. Wenn man ferner hört, daß Fräulein von Paradies eine mittelst Stecknadeln auf große Kissen geformte Buchstabenschrift las und sich zur Erklärung der Geographie einer erhabenen Karte bediente, so muß man fragen: wer lehrte alle diese Unterrichtsdisziplinen und wer kam auf diese Idee? Gewiß der erfindungsreiche deutsche Geist."

Merkwürdigerweise ging Klein 1804 ganz unabhängig von Haüy vor. Nicht einmal der Zusammenhang zwischen beiden, daß etwa die wunderbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten der mehrgenannten Paradies auch Klein auf die Bahn seiner Bestrebungen gebracht hätten, ist nachgewiesen. Über den Lebensgang desselben wissen wir, daß er, 1765 zu Allerheim im Bayerischen geboren, seine reiche Ausbildung in Württemberg, namentlich auf der hohen Karlsschule, erhielt. In Bayern bekleidete er längere Zeit ein Justizamt, wandte sich aber 1799 nach Wien, wo er als Armenbezirksdirektor angestellt wurde. 1802 hatte ein Wiener Magistratssekretär F. v. P. Goheis eine Schrift herausgegeben: Kurzer Entwurf zu einem Institute für blinde Kinder. Dadurch angeregt, machte Klein den ersten praktischen Versuch, einen neunjährigen blinden Knaben und zwar schon nach einer selbst ausgedachten Lehrmethode zu unterrichten (Beschreibung eines gelungenen Versuches, blinde Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Wien 1805, 1807, 1811, 1822. In der letzteren Auflage mit einem Anhange zur Geschichte der Wiener Anstalt). Bald darauf sah er sich durch Staatsmittel und Privatbeiträge in der Lage, in weiterem Umfang an die Aufgabe der Blindenbildung zu gehen, die ihn vom Jahre 1808 an ausschließlich und mit solchem Erfolg beschäftigte, daß er noch heute zum mindesten für Deutschland und die deutschredenden Völker die erste Autorität auf seinem Gebiete ist und seine Schriften, vor allem sein „Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden, 1819", die erste solide Grundlage zum fachmäßigen Studium eines Blindenlehrers sind. 1848 starb er als kais. Rat und Direktor des von ihm einst ins Leben gerufenen k. k. Blindenerziehungsinstituts in Wien. Mit eigenen Augen hatte er noch sehen dürfen, wie schön die Saat aufgegangen war, die er ausgestreut; seine Anstalt hat sich als eine Musteranstalt auf ihrem Gebiet bis heute erhalten und seine Bücher sind, wie gesagt, eine Quelle von ungeahnter Reichhaltigkeit und Reinheit zur Belehrung für alle, welche sich als Lehrer und Erzieher der Bildung, oder als Pfleger der Versorgung und Beschäftigung der Blinden widmen. Charakteristisch für Klein ist die Sorgfalt, mit welcher er die Erziehungs-

frage, die Gemütsbildung der Blinden behandelt. Nicht minder aber setzt er geradezu in Erstaunen durch die sorgfältige Behandlung eines bis in die kleinsten Details ausgebildeten Lehrplans für alle Schulfächer nicht bloß einer Elementarschule, sondern auch höherer Lehranstalten. Die Musik findet gleichfalls alle Beachtung unter den praktischen Fächern, aber ebenso gewöhnlichere mechanische Verrichtungen, welche in den Rahmen der weiblichen Handarbeiten und des Handwerksbetriebs gehören.

Nicht aus der Initiative eines Pädagogen oder sonstigen Philanthropen, sondern aus königlicher Entschließung ging die erste Blindenanstalt in Preußen hervor. Wie oben berichtet wurde, machte Haüy auf seiner russischen Reise in Berlin Station. Er führte Friedrich Wilhelm III. seinen Schüler vor und überzeugte den König von der Bildungsfähigkeit der Blinden. Kurz vor dem Ausbruch des preußisch-französischen Kriegs gab eine königliche Kabinettsordre dem Gymnasiallehrer am Grauen Kloster, Dr. Zeune, den Auftrag, mit vier Blinden eine Blindenanstalt zu eröffnen. Dieselbe begann ihre Thätigkeit am 13. Oktober 1806 und erhielt sich, auch durch zum Teil bedeutende Vermächtnisse unterstützt, wie das des Rittmeisters von Rothenburg im Betrag von fast 80000 Thalern, lebenskräftig auch durch die schwere Zeit des Niedergangs Preußens, freilich nicht ohne große persönliche Opfer Zeunes selbst, der die Sache mit ebenso großer Energie als Geschicklichkeit betrieb und deshalb unter den Begründern des Blindenbildungswesens würdig seinen Platz neben Haüy und Klein einnimmt, obgleich er keine originelle Schöpfung, sondern nur Nachahmung schon vorhandener und ihm bekannter Einrichtungen sein eigen nennen kann.

Erwähnung verdient nächst Zeune auch Flemming, der 1809 die erste Blindenanstalt zu Dresden in Sachsen gründete, wo heutzutage die Bildung und Versorgung der Blinden eine ganz besonders durchgreifende ist.

Blicken wir noch nach England hinüber, wo uns zu Beginn der Bewegung im Blindenbildungswesen keine einzelne leitende Persönlichkeit entgegentritt, dagegen die Thatsache, daß der praktische Instinkt der Engländer die volkswirtschaftliche Bedeutung der einschlägigen Bestrebungen besonders rasch erfaßte. Ehe Wien seinen Klein und Berlin seinen Zeune auf dem Plane sah, finden wir, wohl von Frankreich aus beeinflußt, im britischen Inselreich Blindenanstalten. Sie waren ausschließlich Schöpfungen der Privatwohlthätigkeit. Als erste wird die zu Liverpool genannt, seit 1791, sofort aber wurden weitere Anstalten zu Bristol und Edinburgh gegründet (1793, in welchem Jahre auch Haüys Essai von Thomas Blackbock ins Englische übersetzt erschien) und sechs Jahre später die erste Blindenanstalt in London. Es ist wohl daran zu erinnern, daß in England mehr als in anderen Ländern die Erinnerung an hervorragende Blinde lebte; man denke an John Milton, der, im Mannesalter erblindet, in diesem Zustand „Das verlorene Paradies" dichtete, an Dr. Saunderson, der trotz Erblindung im frühesten

Kindesalter ein berühmter Professor der Mathematik wurde u. a. Solche Beispiele ließen den englischen Boden fruchtbar für diesen Zweig der philanthropischen Thätigkeit erscheinen, während die Sinnesrichtung des englischen Volkes von Anfang an für die Mehrzahl der Blinden rein technische Berufsarten im Handwerks- und Fabrikbetrieb vorsah und frühzeitig an Blindenasyle und -werkstätten dachte.

Mit dem Vorstehenden sind die klaren Anfänge einer systematischen Blindenbildung in den drei europäischen Kulturländern Deutschland, Frankreich und England in Kürze gegeben. Es fielen also die ersten weitergehenden und erfolgreichen Versuche auf diesem Gebiet in die beiden letzten Jahrzehnte des 18. und in das erste Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts. Frankreich hat ohne Zweifel der Zeit nach den Vorrang vor den übrigen Kulturländern; Deutschland hat, zumal in Wien, die Sache zuerst am gründlichsten erfaßt und durchgebildet.

Um die Wende des Jahrhunderts war mit der Inangriffnahme der Blindenbildung entschieden ein großer allgemeiner Kulturfortschritt auf einem verhältnismäßig beschränkten Wirkungskreis gegeben. Derselbe wurde schon in den drei Worten zum Ausdruck gebracht: „Verehrt — ernährt — belehrt". Verehrung, abergläubische Scheu begegnete den Blinden im heidnischen Altertum, ernährt wurden sie im christlichen Zeitalter bis in die neueste Zeit. Diese letztere aber krönte die Arbeit an den Blinden durch Belehrung und faßte damit das Ziel ins Auge, auch die von der Natur Verkürzten in den Vollbesitz ihrer Menschenrechte einzusetzen. Das so oft mißbrauchte Schlagwort: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" fand den durch Blindheit Gebundenen und infolge davon in einer nach jeder Richtung hin gedrückten Lage Befindlichen gegenüber eine schöne, in keiner Beziehung anfechtbare Anwendung. Wenn man übrigens die Thatsache erwägt, daß der ganze Apparat des Blindenbildungs- und Erziehungswesens durch seine ersten Vertreter schon in verhältnismäßig so vollkommener Form zur Erscheinung gebracht wird, daß man dabei unwillkürlich an die Fabel von dem Ursprung der Minerva aus Jupiters Haupt erinnert wird, dann dürfte dies billig die Erwägung nahe legen, ob nicht frühere Zeiten schon reichlicher und zweckmäßiger, als man gewöhnlich annimmt, vorgearbeitet haben. Darauf hin weist ja auch der Umstand, daß es zu jeder Zeit einzelne gebildete Blinde gegeben hat, die unmöglich auf anderem Wege als dem nun so allgemein gangbaren zu ihren Kenntnissen und Fertigkeiten gekommen sein können. Dem großen Publikum unbekannt, mußten demnach schon zuvor allerlei Bildungsmittel ersonnen worden sein, die eben nur bei einzelnen bevorzugten Blinden in Anwendung gebracht worden sind. Der Fortschritt der neuesten Zeit liegt somit hauptsächlich darin, daß die Völker sich auf ihre Pflichten den blinden Volksgenossen gegenüber besannen und Intellekt, Zeit und Kraft, auch Geldmittel daran wendeten, das ehedem in einzelnen Fällen Gebrauchte zu sammeln, weiter zu vervollkommnen und auf die Blinden unter den Armen, unter denen sie hauptsächlich zu finden sind, barmherzig anzuwenden. Mit der oben ausgesprochenen Ansicht stimmt

insbesondere überein, was Klein in seinem schon erwähnten Lehrbuch über die Blinden Saunderson und Weißenburg aus dem 17. und 18. Jahrhundert berichtet.

Haben wir nun vor dem Eintritt des Blindenbildungswesens ins helle Licht der Geschichte eine Zeit der stillen Vorbereitung auf das Werk an den Blinden in der Verborgenheit zu konstatieren, so beginnt unmittelbar nach der Erfassung der Blindenbildung als einer allgemeinen Volkspflicht wieder eine Periode der Thätigkeit in kleinen Kreisen, die für das Blindenbildungswesen sich thatkräftig interessierten, ohne untereinander in enger Fühlung zu stehen oder sich von der Gleichgültigkeit der nur vorübergehend durch erstaunliche Erfolge angeregten Menge beirren zu lassen.

Auch über die etwa sechzig Jahre, welche zwischen der Gründung der ersten Blindenanstalten und dem ersten Blindenlehrerkongreß 1873 liegen, findet sich eine zusammenfassende Darstellung nicht vor. Der unermüdliche Wiener Klein hat zwar einen Anfang damit gemacht, indem er seine „Geschichte des Blindenunterrichts u. s. w." herausgab (1837). Sie besteht aus Monographien über einzelne Anstalten und ist zur Zeit kaum mehr erhältlich. Nach ihm hat sich keiner mehr im Zusammenhang mit dem Fortgang der Blindenbildungssache beschäftigt. Eine einzige Ausnahme macht der blinde Franzose Guilbeau, der 1888 eine Histoire de l'aveugle für unsere westlichen Nachbarn schrieb. Sonst sieht man sich auf die Berichte einzelner Anstalten und auf gelegentliche Notizen in Fachblättern und Lehrbüchern über den Blindenunterricht angewiesen, wenn man ein Bild von der Weiterentwickelung des Blindenwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geben will.

Es ergiebt sich aus dem Dargebotenen, daß die ersten Blindenanstalten nicht bloß weiter arbeiteten und damit ihre Existenzberechtigung erwiesen, sondern zahlreiche Neugründungen zur Folge hatten.

Insbesondere intelligente und gebildete Blinde selbst beteiligten sich mit Interesse und Erfolg an der Aufgabe, ihren Schicksalsgenossen ein menschenwürdiges Dasein zu verschaffen. In allen Ländern finden wir sie an der Arbeit, wo immer die Not der Blinden teilnehmende Herzen fand. Dies hatte den Vorzug, daß die Blindenbildung in der Hand der Blinden selbst den Boden des Erreichbaren nicht verließ. Sehende täuschen sich so leicht über Mittel und Wege, wie über die Ziele der Blindenbildung. Blinde Blindenlehrer wenden nur die Mittel an, die sie selbst erprobt haben, und streben ausschließlich das anderen anzueignen, was sie sich selbst unter gleichen Vorbedingungen erworben haben. Daß es aber ein Hemmnis des Ganzen wäre, wenn nur Blinde für ihresgleichen eintreten sollten, liegt auf der Hand, sofern die Initiative der Sehenden, wenn sie auch vielleicht oft zu weit geht, doch viel weiter drängt, als der Geist der Blinden mit seiner begreiflichen Wertschätzung des schon Gewonnenen. Vor allem bedarf die Erziehung der Blinden sehende Augen.

Statt vieler sei nur ein Blinder genannt, der sich um das Blindenbildungswesen hochverdient gemacht hat: der einstige stud. phil. Knie. Selbst in der Berliner Anstalt unterrichtet, erließ er 1817 mit dem besten Erfolg einen Aufruf zur Gründung einer Blindenunterrichtsanstalt in Breslau. Die Leitung der im folgenden Jahr eröffneten Anstalt übernahm Knie als Oberlehrer und erzielte in seiner Stellung so schöne Resultate, daß seine Anstalt bald zu den besten in Deutschland gehörte.

Übrigens betrieb nicht Deutschland in erster Linie den Blindenunterricht durch Blinde. Dies war in viel ausgedehnterem Maße in Frankreich der Fall, wo Haüy schon von Anfang an den Lehrerberuf für seine Zöglinge ins Auge faßte und denselben, wie viele nach ihm in Frankreich, auch auf sehende Schüler ausgedehnt wissen wollte. Sonst scheint Frankreich, obgleich es die Anerkennung verdient, in Haüy den ersten Mann hervorgebracht zu haben, der sich im weiteren Umfang der Blinden annahm, nicht eben in der führenden Stellung auf diesem Gebiet sich behauptet zu haben. Wenigstens hat sich den zu Gebot stehenden Quellen nach die Unterweisung der Blinden noch lange auf das Nationalinstitut in Paris beschränkt. Dieses allerdings leistete in seiner Art Hervorragendes und zählt Leute zu seinen Zöglingen und späteren Lehrern wie Braille, den Erfinder der Punktschrift für Blinde, von der noch später die Rede sein wird. Moll in seinem encyklopädischen Handbuch berichtet, daß bis zum Jahre 1838 das Institut in Paris thatsächlich das einzige in Frankreich gewesen sei, was wohl mit der Zentralisation des französischen Lebens auf die Hauptstadt hin zusammenhängt. Ferner erfahren wir, daß 1841 unter der Führung von Portalis sich ein Verein zum Schutz und zur Hilfeleistung für Blinde in Frankreich gebildet hat, der auch von Paris aus wirkte und namentlich die Erziehung der Blinden zu gewerblicher Arbeit und zur Beschäftigung mit solcher ins Auge faßte. Nachdem aber unter der Direktion Morel und Pélicier diese Bestrebungen weitergeführt und zeitweilig sogar zu einiger Blüte gekommen waren, erlosch der oben genannte Verein 1860 und nur die blinden Schwestern von St. Paul, die seitdem schon mitgeholfen hatten, setzten die Heranbildung blinder Mädchen zu tüchtigen Arbeiterinnen fort.

Von den heute in Frankreich bestehenden Blindenanstalten sind 23 vor 1873 ins Leben gerufen worden. Es ergiebt sich aus den Berichten, daß neben dem Staat, der von der Gründungszeit an das Nationalinstitut subventionierte, einzelne geistliche Orden, Privatwohlthäter und weltliche Korporationen (Generalräte einzelner Departements) sich der Blinden anzunehmen je länger je mehr veranlaßt sahen. Die Anstalten, welche diesem gemeinsamen Interesse verschiedener Kreise entsprangen, waren vorwiegend Bildungsanstalten, doch fehlten auch Werkstätten nicht, weil das praktische Bedürfnis bei geistig minder fähigen Blinden die in Frankreich förmlich eingewurzelte Vorliebe für wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung der Blinden eben verbot. Die oben genannten Schwestern von St. Paul haben insbesondere den praktisch-nüchternen Standpunkt stets vertreten.

Klarer als im westlichen Nachbarland liegt die Weiterentwickelung des Blindenbildungswesens in Deutschland, wozu wir auch des inneren geistigen Zusammenhangs wegen Österreich rechnen. Die politische Vielgestaltigkeit dieser Länder hat bekanntlich den Segen geistiger Regsamkeit innerhalb engerer geographischer Grenzen und einen erfolgreichen Wettstreit auf den verschiedensten Gebieten des Kulturlebens gebracht. Diese Eigenart kam auch der Sache der Blinden zu gut. Von Berlin und Wien aus, zum Teil durch Reisen, eigentliche Kunstreisen der ersten Blindenlehrer mit bevorzugten Zöglingen, wurde die Teilnahme für diesen verkümmerten Bruchteil der Bevölkerung wachgerufen und, wenn auch nicht in schneller Folge, doch in sichtbarem Fortschritt breiteten sich die Bestrebungen für die Besserung des Blindenloses zunächst in Deutschland im engeren Sinne von heute aus.

Die Breslauer Anstalt (1818) blieb allerdings im zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts die einzige neu erstandene, im dritten Jahrzehnt folgten 1826 die bayerische Blindenanstalt in München und 1828 die badische in Ilvesheim bei Mannheim nach. 1830 erstanden die berühmte Blindenanstalt zu Hamburg, 1830—38 lebenskräftige Neuschöpfungen in Gmünd (Württemberg), in Frankfurt a. M., Halle, Posen, Hameln. Im früheren Königreich Hannover machte man sich 1843 an die Arbeit und zwar in der Hauptstadt des Landes, während 1845, 46 und 47 das Königreich Preußen an die Schaffung von Provinzialinstituten für Blinde im Osten und Westen, nämlich in Düren (Rheinprovinz), Königsberg, Paderborn und Soest (Westfalen) ging. Ihnen folgten in den fünfziger Jahren Blindenanstalten zu Neutorney (Pommern), Friedberg (Hessen), Stettin, Freiburg i. Breisg., Würzburg, Nürnberg, Stuttgart und Weimar. Hierher darf auch die 1857 in Illzach bei Mülhausen, damals noch französisch, gegründete Blindenanstalt gezählt werden. Fast ebenso fruchtbar wie das sechste war das siebente Jahrzehnt für die Blindensache in Deutschland; es brachte Bildungsanstalten in Heiligenbronn (Württemberg), Wiesbaden (Nassau), Kiel (Schleswig-Holstein), Neukloster (Mecklenburg) und Leipzig. Mit einer Gründung in Bromberg (Provinz Posen) 1872 schloß für Deutschland die vorkongreßliche Periode der Geschichte des Blindenbildungswesens ab.

Einfacher gestaltete sich der Fortschritt in Österreich, von Jahrzehnt zu Jahrzehnt eine neue Anstalt bringend, nämlich nach der Wiener Anstalt Kleins 1818 die zu Linz 1824, zu Prag 1832, zu Brünn 1845 und zu Lemberg 1851. Dazu kam noch 1872 die für israelitische Blinde ins Leben getretene Anstalt Hohe-Warte in Wien. Trotzdem darf nicht unterschätzt werden, was Österreich für die Blinden geleistet hat; denn bei extensiv vielleicht mangelhafter Entwickelung des Blindenwesens haben die Schulmänner dort in getreuer Nachfolge ihres Altmeisters in Wien um so intensiver an der Frage der Gewinnung der Blinden für das bürgerliche Leben gearbeitet.

Die Blindenanstalten Deutschland-Österreichs waren anfänglich vorwiegend das Werk der Privatwohltätigkeit; nur zwei deutsche Institute, das Berliner Haus

und das zu Neukloster, sind von Anfang an reine Staatsanstalten gewesen. Im Lauf der Zeit erinnerte sich der Staat aber seiner Pflichten den blinden Kindern gegenüber. Durch namhafte Beiträge, von der Regierung und den Provinziallandständen gereicht, entledigte er sich derselben; doch gingen auch mehrere Anstalten ganz in Staatsbetrieb über und erlangten dadurch nicht bloß mustergültige Einrichtungen, sondern auch durchgängig geschultere Lehr- und Erziehungskräfte; aber auch, wo dieser Wechsel sich nicht prinzipiell vollzog, wirkte das Interesse der öffentlichen Organe wohlthätig auf die oft kümmerliche Existenz der bestehenden Anstalten ein.

Schul- und Berufsbildung wurden nebeneinander gefördert; übrigens verfolgten die Anstalten je länger desto mehr vorwiegend praktische Ziele. Die Musikbegabten wurden gründlich in dieser Kunst unterrichtet, nie aber (wenigstens in Deutschland nicht) die Blinden, wie dies in Frankreich in einzelnen Kreisen angenommen wurde, als für die Musik geradezu prädestiniert angesehen; vielmehr stellte man den Handwerksbetrieb bei den männlichen, die Handarbeit bei den weiblichen Blinden auf breitere Grundlage. Eine für das Blindenbildungswesen gefährliche Erscheinung trat hier und dort in der Mißachtung der Schulbildung hervor, so daß infolge davon Lesen und Schreiben in manchen Anstalten sehr vernachlässigt wurden und als Kunstleistungen einzelner galten, die mehr die Teilnahme Fernerstehender erwecken sollten, als praktisch wertvoll für alle Blinden erschienen.

Außerdem krankte namentlich in Deutschland das Blindenbildungswesen an der durch politische Zersplitterung und schwierige Verkehrsverhältnisse herbeigeführten Zusammenhangslosigkeit der in engen Kreisen sonst rüstigen Thätigkeit. Ein jeglicher sah auf seinen Weg und machte sich die Erfahrungen und Förderungsmittel des anderen zu wenig nutzbar, ein Übelstand, der um die Mitte des Jahrhunderts sich zu heben anfing, als von Friedberg aus eine wertvolle Zeitschrift: „Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern“, der Sprechsaal für alle auf diesem Gebiet Arbeitenden, von Dr. Matthias geschaffen wurde (1855—80).

In Großbritannien (England, Schottland und Irland) dehnte sich nach der Gründungszeit, von der oben berichtet worden ist, das Werk der Fürsorge für Blinde verhältnismäßig schnell aus, obgleich der Staat sich bis in die neueste Zeit daran kaum beteiligte. Die reichen Mittel, welche dem Volk des Inselreichs zu Gebot stehen, dazu der rege Unternehmungsgeist und der bekannte Wohlthätigkeitssinn der Reichen ermöglichten es, nachdem im zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts Dublin (1810 und 1815) und Aberdeen (1812) Blindenanstalten erhalten hatten, daß in den drei folgenden Jahrzehnten eine große Anzahl weiterer ähnlicher Einrichtungen sich entwickelten: 1827 zu Manchester und Glasgow, 1831 in Belfast, 1834 in Limerik, 1838 in Exeter, London und New-Castle am Tyne, 1842 in Brighton, 1843 in Cork und Nottingham, 1845 in Birmingham, 1854 in Armagh,

1858 in Cheltenham und Leicester. Am fruchtbarsten für die Sache der Blinden wurden die sechziger Jahre, welche 1860 zu Devonport, Sheffield und Plymouth, 1864 zu Soutsea, 1865 zu Swansea und Cardiff, 1866 zu Invernes, Leeds und Worcester, 1867 zu Boltew, Preston und Stockport, 1868 in Hull neue Anstalten brachten. Ihnen schloß sich noch im Jahr 1872 außer einer Werkstätte für Blinde in Carlisle das Royal Normal College and Academy of Music for the Blind an, das auf künstlerische Schulung in fast allen Musikfächern ausschließliches Gewicht legte. Die meisten der anderen oben genannten Anstalten vereinigten Schule und Werkstätte, vermittelten also auf der Grundlage einer gewöhnlichen Volksschulbildung die Fertigkeit in irgend einem den Blinden zugänglichen Beruf. Etliche Anstalten werden nur als Werkstätten bezeichnet, gingen also unmittelbar auf das Ziel hin, die Blinden arbeitsfähig zu machen.

Neben den Schul- und Beschäftigungsanstalten, mit welchen die Engländer schon frühe auch Vertriebsstätten für die von Blinden gefertigten Waren verbanden, arbeiteten in London seit 1834 die „Indigent Blind Visiting Society" und seit 1856 die „Home Teaching Society", erstere ein Besuchsverein, der durch Missionäre geistliche Pflege für die Blinden, außerdem aber auch Unterricht und materielle Unterstützung gewährt; letzterer Verein bemüht sich insbesondere um die Lesekunst der Blinden und um Verbreitung guter Blindenschriften. Ähnliche Vereine bildeten sich in fast allen großen Städten der drei britischen Länder und mit ihrem Wirken hängt es zusammen, daß dem Bücherdruck für Blinde in Großbritannien eine hervorragende Aufmerksamkeit gewidmet wird. Der englische Geistliche W. Moon erfand bald nach seiner Erblindung ein eigenes Schriftsystem (s. u.), das rasche Verbreitung fand, nun aber wieder von dem durch Dr. Armitage, einem gleichfalls Erblindeten, empfohlenen Brailleschen Punktiersystem verdrängt wird. Moons System, das sich durch Einfachheit auszeichnet und bei Späterblindeten sich namentlich eignet, wurde in des Erfinders Druckerei zu Brighton seit 1847 angewendet und für die Herausgabe von über 400 Werken in den meisten lebenden Sprachen nutzbar gemacht. Armitage gründete für die Herstellung von Blindendrucken die „British and Foreign Blind Association", welche 1869 mit der Herausgabe von Büchern begann.

Außer in den seitdem genannten Kulturländern entwickelte sich übrigens auch sonst in Europa schon während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts reger Eifer für die Blindenbildung. Neben Rußland, das in der ersten Gründungsperiode wenigstens mit einem Versuch in Betracht kam, suchten Dänemark, Schweden-Norwegen, Holland, Belgien, die Schweiz, auch Italien und Spanien das Los der Blinden zu verbessern und in Amerika, zuerst in den Vereinigten Staaten (1829)[1], dann in Kanada und Brasilien, regte sich werkthätige Teilnahme für die Blinden,

[1] Für diese sei die Gelegenheit benützt, aus dem Report für 1897/98 folgende Daten zu geben: Anstalten 36, Lehrkräfte 383, Zöglinge 3744, Unterhalt 707435 Doll.

die, wie alles geistige Leben der neuen Welt, an die Vorbilder der alten sich anschloß.

Aus der mit einer Stagnation der ganzen Bewegung drohenden Isolierung der einzelnen Wirkungskreise für die Blindenbildung trat die Sache der Blindenbildung und -erziehung heraus mit der Veranstaltung der Blindenlehrerkongresse, welche seit 1873 ins Leben traten. Sie gingen aus dem Bedürfnis hervor, Erfahrungen, Methoden und Resultate auf dem gemeinsamen Gebiet gegenseitig auszutauschen und haben innerhalb einzelner Länder und im internationalen Verband so fruchtbar sich erwiesen, daß man von ihrem Zustandekommen an eine neue Zeit des Blindenbildungswesens rechnen kann.

In diese Darstellung sollen nur die Kongresse hereinbezogen werden, welche seit 1873 in regelmäßiger Folge zumeist auf deutschem Boden zusammentraten; denn sie geben ein Bild von dem Ausbau der Arbeit an den Blinden gerade in den Ländern, welche für uns maßgebend sind.

Der Gedanke an solche Blindenlehrerversammlungen ging von dem Wiener Blindenanstaltsdirektor Pablasek aus; er wurde von Dr. Frankl, gleichfalls einem Wiener Blindenfreund, aufgenommen und anläßlich einer Reise zur Information über das Blindenbildungswesen in Deutschland und der Schweiz weiter verbreitet. Da der Plan Anklang fand und die bevorstehende Wiener Weltausstellung seine Ausführung noch wesentlich begünstigte, erließ Frankl im November 1871 die Einladung zu einem Kongreß an „die Leiter und Lehrer von Blindenanstalten auf der ganzen Erde“. Derselbe trat im August 1873 unter dem Namen eines Europäischen Blindenlehrerkongresses zusammen, und ihm folgten je in dreijährigem Abstand weitere in Dresden, Berlin, Frankfurt a. M., Amsterdam, Köln, Kiel, München und Steglitz-Berlin.

Mitglieder der Kongresse sind Leiter und Lehrer von Blindenanstalten, auch Lehrer von einzelnen Blinden; Blinden, die nicht Lehrer sind, steht der Zutritt offen und es wird ihnen auf Wunsch das Wort erteilt. Die Arbeit der Versammlungen geschieht im Plenum und in Sektionen. Letztere bereiten nach einem in Kiel 1891 gefaßten Beschluß wenigstens ein Jahr vor dem nächsten Kongreß das Material für denselben in schriftlichem Gedankenaustausch vor und bestellen die nötigen Referenten.

Die genannten Sektionen, drei an der Zahl, wurden schon in Wien gebildet, ein Beweis, wie zielbewußt die Kongreßthätigkeit von Anfang an betrieben worden ist; auf der Kieler Versammlung wurden auch ihre Aufgaben genau festgestellt. Die erste Sektion beschäftigt sich mit der Blindensache im allgemeinen: Psychologie, Statistik, Gesundheitspflege der Blinden, Blindenerziehung in der Familie und Volksschule, allgemeiner Blindenlitteratur, Einrichtung von Blindenanstalten ꝛc. Der zweiten Sektion ist der theoretische Unterricht der Blinden und zwar mit seinen Schulgegenständen nach Methode, Lehrmitteln, Lehrzielen, Lehrplan der Vor-

schulen, Hauptanstalten und Fortbildungsklassen zugewiesen. Die dritte Sektion soll die technische Ausbildung der Blinden in den verschiedenen Handwerken, die Werkstätten, Werkzeuge, Materialien für Handarbeiten, Fürsorge für Entlassene ꝛc. behandeln.

Die Kongresse haben demnach jeweils Auskunft erhalten über den neuesten Stand des Blindenbildungswesens: von den preußischen Anstalten berichtete Geh. Oberregierungsrat Dr. Schneider auf dem Kölner Kongreß, nachdem Dr. Reinhardt schon in Wien über die vortrefflichen Einrichtungen im Königreich Sachsen gesprochen hatte; Lehrer Libansky (in Pückersdorf) schilderte gleichfalls in Köln den gegenwärtigen Bestand der Anstalten in Österreich-Ungarn, Dr. Armitage das Normal College in London, M. de Sizeranne zu Amsterdam die Blindenfürsorge in Frankreich. Auch aus anderen Ländern traten Berichterstatter über erfreuliche Fortschritte im Blindenbildungswesen auf, so namentlich aus Rußland, Amerika, Italien und Dänemark.

Viel Aufmerksamkeit wurde der Blindenpsychologie gewidmet; dabei haben sich unter anderen Dr. Öhlwein (Weimar) in Frankfurt über die „Basen zum Blindenunterricht und zur Blindenerziehung", Binder (Wien) in Amsterdam über „das Sinnenvikariat", Direktor Haller (Hohe-Warte) in Dresden über „das Prinzip der Unmittelbarkeit in der Blindenschule", in München über „die Bildungselemente der Blinden", Oberlehrer Dr. Riemer (Hubertusburg) in Berlin über „Abgrenzung des Unterrichtsfelds in der Blindenschule" verbreitet.

Die Ausführungen der Blindenpsychologen stimmen alle darin überein, daß der mangelnde Gesichtssinn den Menschen in ein vages Traumleben und in klägliche Abhängigkeit von den Sehenden hineinführe; dabei ist eine Neigung, den Wert des Gesichtssinns zu überschätzen, kaum zu verkennen. Die Thatsache, daß die Erkenntnis des Blinden eine vorwiegend synthetische ist, und die Schwierigkeit, ja zum Teil Unmöglichkeit, gewisse Vorstellungen dem Geistesleben durch Stellvertretung anderer Sinnesorgane zu vermitteln, führt einzelne der Psychologen zu der Vermutung, das Geistesleben der Blinden sei ein ganz anderes als das der Sehenden. Von dieser Seite wird das sog. Sinnenvikariat also nahezu geleugnet, während andere mit Recht darauf hinweisen, wie mangelhaft die Vorstellungswelt auch schlecht gebildeter Sehender sich gestaltet. Es giebt ja Beispiele genug davon, welche ungleichen Vorstellungen sich bei Sehenden oft mit einem und demselben Wort, das ihnen gleichermaßen geläufig ist, verbinden. Nachdem Jahrhunderte die Bildungsfähigkeit der Blinden mit sonst normalen Gaben erwiesen haben, dazu die Thatsache ihres den Leistungen der Sehenden gleichwertigen Eingreifens ins Leben auf den verschiedensten Gebieten, sollte sich niemand durch spinöse Untersuchungen über die eigenartige Grundlage des Geisteslebens der Blinden zu einer prinzipiellen Ausscheidung derselben aus dem Kreis der Vollsinnigen verleiten lassen. Den richtigen Weg weisen vielmehr diejenigen, welche die Kräfte der vorhandenen Sinne, nament-

lich den Tast- und Gehörsinn in weiser Kombination zu benützen lehren, um dem Geistesleben der Blinden einen möglichst konkreten Inhalt zu geben und sie so zu innerer Selbständigkeit und auf dem beschränkten Raum, der ihnen im praktischen Leben offen ist, zur Brauchbarkeit zu erziehen.

Der Umstand, daß auf den Kongressen die Blindensache begreiflicherweise vorwiegend unter dem Gesichtspunkt eines sozialen Notstands behandelt wird, rückt, um dies noch hier zu bemerken, den fast ungeschmälerten Reichtum idealer und idealster Güter, die sich der Blinde erwerben kann, etwas auf die Seite.

Behandeln die vorgenannten Vorträge mehr oder weniger die allgemeinen Gesichtspunkte, welche sich aus dem Fehlen des Gesichtssinns für den Bildungsgang der Blinden ergeben, so ist eine zweite Gruppe von Vorträgen der nach Fächern klar abgegrenzten Unterrichtsthätigkeit gewidmet.

Die erste Unterrichtsstufe war ein Gegenstand, über den die Kongresse zu Wien, Frankfurt, Köln beraten haben. Oberlehrer Riemer begründete das Bedürfnis von Blindenvorschulen, Lehrer Peters (Düren) und Direktor Meyer (Amsterdam) entwickelten diesen Gedanken in seiner praktischen Ausführung weiter; letzterer gab zur Nachachtung den Entwurf einer Tagesordnung und Stundeneinteilung eines Kindergartens für blinde Kinder von 4—10 Jahren. Dieser Entwurf bringt wöchentlich 3 Stunden Erzählen (2 biblische Geschichte), 3 halbe Stunden Anschauungsunterricht, 2 Stunden Braille-Lesen und -Schreiben und Gedächtnisübungen, 3 Stunden Buchstabenlesen, Buchstabieren und Gedächtnisübungen, 3 Stunden Zahlenrechnen, Ballspiele und Gedächtnisübungen, 4 Stunden Fröbelbeschäftigung, 2 Stunden Modellieren, 3 Stunden Handfertigkeit, 3 Stunden Stricken und Flechten, 18 halbe Stunden Gesang, 3 Stunden Gehörübungen, 8 halbe Stunden Marschier- und Bewegungsspiele, 6 Stunden Spielen im freien und 6 Stunden Selbstspielen in Vorschlag. Direktor Krause (Leipzig) empfiehlt wie Meyer die Fröbelbeschäftigungen und Direktor Merle (Hamburg) fügt auf dem Kieler Kongreß dem auf dem vorhergehenden Kongreß Gesagten noch einen besonders beachtenswerten Vortrag über die grundlegende Bedeutung des Anschauungsunterrichts hinzu.

Was Merle ausführt, erfreut den Blindenfreund durch die Richtigkeit seiner Grundanschauungen, von denen aus die Notwendigkeit, ja Möglichkeit einer eigenen Blindenpsychologie zurückgewiesen wird; nicht minder erkennt man den hervorragenden Praktiker darinnen, daß er für den Anschauungsunterricht der Blinden deren Selbstthätigkeit durch Modellieren u. s. w. und die vom Einzelgegenstand zum Gruppenbild fortschreitende systematische Beschäftigung mit der Anschauungswelt fordert, weil nur dadurch die der synthetischen Erkenntnisweise erschwerte Vollständigkeit der Vorstellungen und Begriffe, mit anderen Worten der geistige Überblick, zu erreichen ist.

Für die auf die Vorschule aufzubauende eigentliche Blindenschule grenzte Riemer auf dem Kongreß zu Berlin das Unterrichtsfeld ab, wonach die Blinden-

schule mit Ausnahme des Zeichnens dieselben Unterrichtsfächer lehren soll, wie eine gehobene Volksschule. Der Lehrplan der Blindenschule umfaßt demnach Unterricht in der Religion und Muttersprache, im Rechnen und in der Formenlehre, in Geographie und Geschichte, in der Naturkunde und im Gesang. Hier wurde auch des Religionsunterrichts mit wohlthuender Wärme gedacht und zum Schluß ein 4—6stündiger Fortbildungsunterricht für diejenigen verlangt, welche ihre Schulbildung vollendet haben, wobei Riemer von dem Gedanken ausgeht, daß die Blindenanstalt nach Absolvierung des theoretischen Unterrichts ihre Zöglinge noch einige Jahre festhält, um sie in einem praktischen Lebensberuf auszubilden. Über die Dauer der Schulzeit werden keine allgemein geltenden Bestimmungen in Vorschlag gebracht, weil deren Bemessung sowohl von der Begabung der Schüler, als auch von den ökonomischen Verhältnissen derselben in jedem Einzelfall abhängt. Nur auf das Eine wird immer wieder hingewiesen, welch geringen Wert eine Bildung haben könne, die beim Blinden in noch kürzerer Zeit als beim Vollsinnigen angeeignet werden soll.

Unter den verschiedenen Unterrichtsfächern wurde der Blindenschrift — dem Lesen und Schreiben — die meiste Zeit auf den Kongressen geschenkt. Die Verhandlungen über diesen Punkt, bezüglich dessen ursprünglich weit auseinander gehende Ansichten sich geltend machten, haben zu einer Klärung geführt, die allen Anstalten zu gut kommt. Noch auf dem Dresdener Kongreß entschied sich die Majorität für das Lesen nach lateinischen Buchstaben in glattem Relief, während nun die Braillesche Leseschrift so sehr als praktischer anerkannt wird, daß in manchen Anstalten gar keine Linienschrift mehr gelesen wird. Im Zusammenhang damit wurde zu Frankfurt zum erstenmal von Einführung einer Blindenkurzschrift gesprochen und nach weiteren diesbezüglichen Beratungen in Amsterdam, Köln und Kiel auf dem Münchener Kongreß eine deutsche Kurzschrift gutgeheißen, welche auch dem Verein zur Förderung der Blindenbildung zwecks Herstellung von Büchern empfohlen worden ist.

Turnunterricht, Unterricht in Naturgeschichte und Handfertigkeit haben auch schon zu gründlichen Erwägungen auf den Kongressen geführt, vergl. die Berichte von Köln, Frankfurt und Kiel.

Es liegt ferner in der Natur der Sache, daß die Kongresse mehrfach der Frage näher traten, wie weit Blinde für den Beruf von Musikern und Musiklehrern auszubilden seien. Im Interesse der Blinden wurde zu verschiedenenmalen anerkannt, daß der Musikunterricht zwar in weitem Umfang gepflegt werden soll, nach Pablaseck neben Gesang und Klavier sogar Orgel und andere Instrumente umfassend, aber dennoch gewarnt davor, Blinde ohne hervorragende Anlagen für diesen Zweck zu Berufsmusikern zu erziehen. Namentlich wurde auf den Unterschied hingewiesen, der hier zwischen dem katholischen Frankreich und seinem zahlreichen Bedürfnis nach Organisten u. s. w. und zwischen Deutschland bestehe, und die sitt-

liche Gefahr des höheren und niederen Virtuosentums gewürdigt. So hat sich die Kongreßarbeit das Verdienst erworben, in dieser Frage von höherem Standpunkt aus Nüchternheit walten zu lassen und z. B. die Gründung einer Hochschule für blinde Musiker in Berlin zurückzuweisen. Dagegen verdankt die Blindenbildungssache den Kongressen die Beschaffung einer internationalen Notenschrift, sofern Direktor Brandstätter auf dem Kölner Kongreß eine internationale Punktnotenschrift in Vorschlag brachte, die zuvor schon den Beifall von Musiklehrern in Deutschland, England und Frankreich gefunden hatte und sowohl angenommen als dem Verein zur Förderung der Blindenbildung mit Erfolg zur Anwendung im Schwarz- und Reliefdruck empfohlen wurde.

Schon oben wurde bemerkt, daß die Lösung der sozialen Frage für die Blinden, d. h. neben der Schulbildung und Erziehung zu christlichen, sittlichen Charakteren die Befähigung zur Ausübung eines praktischen Lebensberufs und die wirtschaftliche Selbständigkeit in dessen Bethätigung den Kongressen als oberstes Ziel ihrer Bestrebungen vorschwebt. Infolge davon ist viel Zeit auf die Verhandlungen über diesen Punkt verwendet worden. Hierbei kam abermals die fast unausrottbare Vorliebe für die Musik als Lebensberuf der Blinden zum Vorschein.

Zu Frankfurt fand Dr. Schild Beifall mit dem Antrag, fähige Blinde für den Lehrerberuf und zwar bei Blinden und Sehenden vorzubereiten und deren Qualifikation durch Blindenlehrerprüfungen nachzuweisen. Auf demselben Kongreß konstatierte Domorganist Franz, daß Blinde (wie dies in Frankreich längst geschieht) mit Klavierstimmen ihr Brot verdienen können, und der selbst blinde Organist van Thienen plädierte in Amsterdam trotz der früher schon namhaft gemachten Bedenken für den Musikerberuf, wobei er auf Grund eigener Erfahrungen sich zu der Äußerung veranlaßt sah, daß blinde Musiker besonders geeignet zum Musikunterricht seien, und zwar in erster Linie bei Sehenden.

Während in betreff solcher Spezialberufe übrigens immer wieder anerkannt wird, daß nur wenige ohne Gefahr des Schiffbruchs höhere Ziele erstreben können, widmet Direktor Röhner auf dem Berliner Kongreß einen besonderen Vortrag dem Seilereibetrieb und wendet sich damit jenen Erwerbszweigen zu, welche einer Mehrzahl von Blinden zugänglich gemacht werden können. Von der praktischen Ausbildung der Blinden im allgemeinen handeln mehrere volle Zustimmung findende Vorträge des Direktors Moldenhauer (Dänemark) in Wien, Dresden, Berlin, Amsterdam, Köln, Kiel, München und Steglitz-Berlin. Er verlangt möglichst gründliche praktische Ausbildung für die Blinden und zu diesem Zweck Vorschulen, Schulen und Übergangsanstalten für blinde Handwerker. Denn die Ursachen der geringen Erfolge der Bildung für die Masse der Blinden sieht er in dem späten Eintritt in die Anstalten, in der kurzen Dauer der Bildungszeit und in zu früher Selbständigkeit der Blinden. Für viele Blinde hält er mit Recht auch nach der

Ausbildung noch eine Fürsorge für nötig und wenn dieselbe nur in der Beschaffung und dem Verschluß der gewerblichen Arbeiten bestände. Namentlich wird von ihm hervorgehoben und von anderen gebilligt, daß es gefährlich sei, blinde Mädchen selbständig stellen zu wollen; dieselben sind in Rücksicht auf den Erwerb weniger bildsam als männliche Blinde und bleiben auf eine Arbeitsanstalt oder ein Versorgungshaus angewiesen, falls die Familie sie nicht aufnehmen kann. Schulrat Wulff geht auf den Kongressen von Berlin, Frankfurt, Amsterdam, Köln und München auf dasselbe Thema: Die wirtschaftliche Selbständigkeit der Blinden in Ausübung eines Berufs und ihre Erreichung durch Ausbildung und Fürsorge, ein. Auch er ist, wie Hofrat Büttner in einem Vortrag über „Die Grenzen der Blindenfürsorge“ zu Frankfurt, der Ansicht, daß die Frage der religiös-sittlichen Erziehung, der geistigen und körperlichen Ausbildung nach den Anforderungen des Lebens und der Fürsorge für Entlassene und Nichtausgebildete der Lösung noch sehr fern sei. Von 6000 Blinden im bildungsfähigen Alter seien z. B. in Deutschland und Österreich nur 2000 in Blindenanstalten untergebracht. Der Kongreß faßte infolge solcher Erwägungen in Köln die „Grundsatzungen der Blindenfürsorge“ in acht Paragraphen zusammen; sie erachten für nötig: Aufnahme in eine Blindenanstalt mit sechs Jahren; Schulbildung und Ausbildung für das Erwerbsleben; Blindenanstalten in einer Zahl, die der Zahl der bildungsfähigen Blinden entspricht; Regelung des Anstaltsbesuchs durch Gesetz; Trennung von männlichen und weiblichen Blinden im fortgeschritteneren Alter; eine Abteilung für schwach Begabte; Fürsorge nach der Entlassung.

Eine letzte Gruppe von Vorträgen auf den Kongressen behandelt im Zusammenhang mit dem oben Besprochenen die Fürsorge für aus den Blindenanstalten entlassene Zöglinge. Dieselben haben immerhin noch ein wesentliches Interesse für die Blindenpädagogik. Auf dem Kongreß in Wien wurden Versorgungshäuser für kräftige, arbeitsfähige Blinde abgelehnt. Man erkannte aber bald, daß man damit zu weit gegangen sei. In München berichtet Direktor Schottke über das Gesetz vom 11. Juli 1891 betr. die Provinzialfürsorge für Blinde in Preußen und konstatiert mit Genugthuung, daß durch dieses Gesetz die seitherige Befugnis der Fürsorge in eine Verpflichtung verwandelt werde. Leider, so wurde geklagt, geschieht die Aufnahme in Bildungsanstalten, Werkstätten und Versorgungshäuser bei minderjährigen Blinden nur auf Antrag der Angehörigen, des Vormunds oder der Ortsbehörden, während bei majorennen Blinden die eigene Einwilligung erforderlich ist. Infolge davon erweise sich die Gesetzesbestimmung, „Blinde sollen öffentlich versorgt werden, soweit solche der Anstaltspflege bedürftig sind“, als sehr dehnbar. Immerhin bedeute das Gesetz einen entschiedenen Fortschritt. Auf dem Amsterdamer Kongreß führte Direktor Forchen aus, wie wenig die Anstaltsbildung für sich allein leiste, wenn ihr nicht eine kräftige Fürsorge für die Entlassenen nachfolge, welche am besten von der Anstalt selbst ausgehe. Die

Fürsorge habe zu beginnen mit der Auswahl eines für die Niederlassung des entlassenen Blinden geeigneten Orts; sie beziehe sich ferner auf Ausrüstung mit Kleidung, Mobiliar, Handwerkszeug und Arbeitsmaterial. Geholfen müsse werden bei der Einrichtung der Werkstätte und der Auffindung von Arbeitgebern, eventuell soll von der Anstalt aus der Vertrieb der fertigen Waren in die Hand genommen werden, wozu eigene Ladengeschäfte errichtet werden dürften; auch bei unverschuldeten Störungen im Geschäftsbetrieb der Blinden sei sofortiger Beistand geboten; blinde Mädchen müssen in einem Mädchenheim Aufnahme finden. In diesem Sinne werde schon jetzt im Königreich Sachsen und in der Provinz Schleswig-Holstein die Fürsorge für ausgebildete Blinde ausgeübt.

Schließlich hat man noch der hervorragenden Leistungen zu gedenken, welche die Kongresse auf dem Gebiet der Lehrmittelbeschaffung aufzuweisen haben. Am wichtigsten ist in der Richtung die Gründung des „Vereins zur Förderung der Blindenbildung“, der, den Anregungen der Kongresse nachgehend, Lehrbücher, Bücher belehrenden und erzählenden Inhalts, geographische Karten und Noten (s. o.) herstellt. Auch die Herausgabe von Reliefbildern hat der Verein ins Auge gefaßt, nachdem in Kiel und München deren Verwendbarkeit nachgewiesen worden ist. Hierbei ist zu bemerken, daß, wie Lehrer Matthias (Steglitz) in München ausführte, unter „Bildern für Blinde“ Halbmodelle von kleinen, Flachmodelle von großen Körpern zu verstehen sind, wozu noch Umrißzeichnungen oder Skizzen, d. h. Linienbilder von Schnittflächen kommen. Sie seien, was sofort einleuchtet, notwendig für die Vermittelung der geometrischen Formenlehre und erleichtern die Einführung auf dem Felde der Lebensformen.

Seit 1876 wurden mit den Kongressen regelmäßig Ausstellungen von Lehrmitteln und Blindenarbeiten verbunden, welche für die aus allen Ländern zusammenkommenden Blindenbildner in hohem Grade instruktiv waren und auch dem weiteren Publikum Einblicke in die Wege und Ziele des Blindenbildungswesens eröffneten.

Nicht in den Rahmen unserer Erörterung gehören die medizinischen Vorträge, welche auf den Kongressen über die Behandlung der Augenkrankheiten gehalten wurden, dagegen hat das Thema des Sanitätsrats Dr. Johann auf dem Kölner Kongreß pädagogische Bedeutung: „Die Hygiene der Blindenanstalten“; in sachverständiger Weise wird hier besprochen, daß die Blinden besonderer Schutzvorrichtungen gegenüber körperlichen Verletzungen und Unglücksfällen, rücksichtsvoller Behandlung des Körpers bezüglich seiner Reinhaltung und Bekleidung, sorgfältiger Verhütung der Übertragung von ansteckenden Augenkrankheiten und Beachtung der häufig vorkommenden Lichtscheue nötig haben. Da ferner die Blinden nur zu oft auch sonst körperlich leidend oder zurückgeblieben seien, haben die meisten besondere Diät und reichliche Bewegung in frischer Luft, alle die Gesundheit erhaltende und fördernde Leibesübungen nötig. Auch die Berufswahl müsse ernstlich in Bezugnahme auf die körperliche Verfassung der Blinden getroffen werden.

Werfen wir noch einen Blick zurück auf das über die Verhandlungen der Blindenkongresse Gesagte, so ergiebt sich dabei von selbst die Antwort auf die Frage, warum die Kongresse wirklich den größesten Fortschritt in der Sache der Blindenbildung bedeuten.

Sie haben nicht bloß das Interesse für die Blinden wieder in weiten Kreisen angefacht, sondern in ernster Arbeit alles in Erwägung gezogen, was den Mangel des Augenlichts bei einem Menschen erträglich machen und thunlichst ersetzen kann. Und weil die Kongresse sich auf den breiten Boden der Internationalität gestellt haben, so kamen ihre Resultate allen Kulturvölkern zu gut. Es ergab sich hieraus eine seltene Übereinstimmung über die Zwecke der Blindenbildung, die Ziele, die erreichbar sind, die Mittel, die angewendet werden müssen, die Gefahren, die drohen. Dabei wurde kein Gesichtspunkt vergessen, der religiöse nicht, wenn er auch selten tiefer erfaßt worden ist, der sittliche nicht, der zu Zeiten mit großer Wärme betont wurde, so daß man erkennt: die da beraten, jammert des Volks, das an den Straßen und in den Winkeln verkommt. Dem Geist unserer Zeit aber entspricht, daß die soziale Seite der Blindenfrage vor allem anderen betont und als oberster Gesichtspunkt bei allen Bestrebungen die wirtschaftliche Selbständigkeit in Ausübung eines Berufs aufgestellt wird; diese herbeizuführen ist der Hauptzweck auch aller theoretischen Ausbildung der Blinden, welch letztere ehedem, da man noch nicht an die Blinden als Stand, sondern an den Blinden nur als Individuum dachte, allzusehr zum Selbstzweck geworden und wegen ihrer Unfruchtbarkeit ohne nachfolgende technische Schulung in Mißkredit gekommen war.

Die hohe Bedeutung der Blindenlehrerkongresse bezieht sich, alles in allem genommen, in erster Linie auf die vollständige Beherrschung der Aufgabe, welche dem Blindenlehrer klargestellt und deren Erfüllung ihm durch Empfehlung der besten Mittel erleichtert wird. Mit der Klarheit über erreichbare Ziele stellte sich auch je mehr und mehr die rechte Nüchternheit ein, die, wie einmal ausgesprochen worden ist, es zugiebt, daß nur etwa ein Drittel aller ausgebildeten Blinden zu thatsächlicher Selbständigkeit gelangt, ein weiteres Drittel sich unter der mehrfach besprochenen Fürsorge und Leitung das eigene Brot verdient, ein letztes Drittel aber auch nach der Ausbildung auf die Versorgung durch andere ganz oder teilweise angewiesen ist.

Heilsam wirkten die Blindenlehrerkongresse auch insofern, als die staatlichen und lokalen Behörden durch die Darlegung der Mittel und Ziele der Blindenbildung und deren volkswirtschaftlicher Bedeutung vor einer internationalen Korona auf die Bedeutung der ganzen Frage viel nachdrücklicher hingewiesen und mit ihren Einzelheiten viel vertrauter wurden, als wenn immer nur in engen Kreisen die Blindenfürsorge behandelt worden wäre.

Nirgends tagte der Kongreß, ohne daß die Vertreter der Behörden offiziell sich dabei eingestellt hätten, und als auf etwas geradezu Epochemachendes wurde

mehrfach auf die Äußerungen Bezug genommen, welche der Geh. Oberregierungsrat Dr. Schneider als Kommissär des preußischen Unterrichtsministeriums auf dem Kölner Kongreß zur Sache abgab; sie schlossen mit drei Sätzen ab: Die Blindenanstalten müssen Propaganda machen, daß nach Landesgesetz alle blinden Kinder in einer Anstalt gebildet werden und die Eltern der Blinden, durch die Erfolge der Anstaltserziehung überzeugt, der Ausführung eines solchen Gesetzes der Zukunft keinen Widerstand in den Weg stellen; ferner: die Aufgabe der Blindenfürsorge ist, eine harmonische Bildung der geistigen und körperlichen Kräfte der Blinden zu erstreben, das Gleichgewicht der formalen und der materiellen Bildung zu finden; der Blinde muß so weit gefördert werden, daß er an seiner Weiterbildung arbeiten, z. B. seine Bibel, sein Gesangbuch oder Gebetbuch auch außerhalb der Anstalt lesen kann; endlich drittens: der Blinde muß zum Zweck seines materiellen Fortkommens auch nach der Entlassung aus der Anstalt in Protektion genommen werden, ein Punkt, der, wie oben berichtet wurde, mit besonderem Nachdruck auf verschiedenen Kongressen weiter behandelt worden ist.

Daß trotz aller verständnisvollen und freundlichen Haltung der Regierungen und Behörden zur Blindenbildungssache doch die Zeit noch fern ist, da allgemein blinde Kinder unter den Anstaltszwang gestellt werden, wie vollsinnige Kinder unter den Schulzwang, was der Kieler und Münchener Kongreß in einer Petition an die Staatsregierungen zu bringen beschloß, das verbergen sich auch die wärmsten Blindenfreunde nicht; hat doch derjenige Staat, welcher hierin vorangehen sollte, Preußen, mit dem von Zedlitzschen Schulgesetzentwurf seiner Zeit auch diesen wohlgemeinten Vorschlag fallen lassen und sich mit den schon erwähnten Bestimmungen des Gesetzes vom 11. Juli 1891 begnügen müssen. Nur im Königreich Sachsen, Großherzogtum Sachsen-Weimar und im Herzogtum Braunschweig besteht bis jetzt der erwünschte Anstaltszwang. Dagegen haben allüberall die Regierungsorgane durch die Resultate der Kongreßverhandlungen klare Richtpunkte erlangt, nach welchen sie die Leitung und Beaufsichtigung der bestehenden Anstalten führen sollen.

Nachdem das Gesagte uns die Thatsache festgestellt hat, daß die Blindenkongresse eine neue Ära des Blindenbildungswesens inauguriert haben, daß aber der Gewinn derselben für die Sache mehr intensiv als extensiv zur Geltung kommt, werfen wir zunächst einen Blick auf die weitere Ausdehnung der Blindenanstalten seit 1873.

Frankreich hat wohl am wenigsten Anteil an den Blindenkongressen genommen und deshalb auch die unmittelbare segensreiche Beeinflussung seines Blindenbildungswesens seitens der Kongreßarbeit nur teilweise genossen. Dennoch weiß M. de la Sizeranne, der den nationalen Widerwillen der Franzosen gegen die vorwiegend auf deutschem Boden tagenden Kongresse überwand, zu berichten, daß von den 32056 Blinden, welche die Volkszählung 1883 in Frankreich feststellte, und von denen 2548 unter dem 21. Lebensjahr standen, mehr als 800

(ungefähr 450 Knaben und 380 Mädchen) Unterricht in öffentlichen Anstalten genossen. Solcher Anstalten zählt er jetzt 24, 4 für Knaben, 7 für Mädchen, 13 für beide Geschlechter. Sie werden teils vom Staat, teils von der Stadt Paris, teils von einigen Departements und geistlichen Orden (mit Unterstützung von Privaten) unterhalten. In Paris befinden sich vier Musteranstalten: das schon oben genannte, 1783 gegründete Nationalinstitut für junge Blinde, die Schule Braille (1883), die Stiftung der blinden Schwestern von St. Paul (1852), der auch schon Erwähnung geschehen ist, und die Anstalt der Brüder von St. Johann von Gott (1875). Wenn auch heutzutage nicht mehr wie früher das Blindenbildungswesen Frankreichs in Paris zentralisiert ist, so liegt der Schwerpunkt desselben doch noch in den Pariser Anstalten, welche mehr als die Hälfte der unterrichteten Blinden beherbergen. Das Nationalinstitut allein hat etwa 150 Knaben und etwa 80 Mädchen zu Zöglingen. Sein Lehrplan entspricht etwa dem der höheren Elementarschulen, doch wird auch Handfertigkeitsunterricht getrieben. In erster Linie steht immer noch der Musikunterricht; viele blinde Lehrer wirken dabei mit und die Resultate seien vorzüglich. Mehrere hundert ehemalige Zöglinge verdienen ihr Brot als Klavierstimmer, mehr als zwanzig haben sich in der Provinz als Klavierhändler niedergelassen. Die seit der Gründung des Instituts bestehende Druckerei hat schon 100000 Bände und Hefte herausgegeben. Die Schule Braille, von Péphau gegründet, vom Seine-Departement unterhalten, ist nach und nach, den praktischen Bedürfnissen folgend, zu einer Handwerkerschule geworden. Die Stiftung der blinden Schwestern von St. Paul, die also vorwiegend auch blinde Lehrerinnen beschäftigt und nur Mädchen unterrichtet, sorgt für intellektuelle (musikalische) und gewerbliche Ausbildung. Eine Druckerei arbeitet auch hier, wie in dem Spital der Brüder von St. Johann, deren Fürsorge für blinde Kinder nur eine Abteilung ihrer umfassenderen Spitalpflege bildet. Neben diesen Hauptanstalten bestehen seit 1879 an zwei öffentlichen Schulen besondere Kurse, in denen Blinden dreimal in der Woche Unterricht in der Musik und im Klavierstimmen erteilt wird, also Externate.

Von den Provinzialinstituten: 3 für Knaben in Rouchin-Lille, Bordeaux und Nantes, 6 für Mädchen in Lille, Lannay, Alençon, Lyon (2) und Laon, 10 für beide Geschlechter in Amiens, Angers, Arras, Bison, Clermont-Ferrand, Limoges, Marseille, Montpellier, Nancy, Toulouse, ist nur zu berichten, daß fünf derselben von Geistlichen oder geistlichen Ordensleuten geleitet werden, alle ziemlich hohe Pensionspreise, etwa 500 Franken jährlich, berechnen, achtjährige Bildungszeit in Aussicht nehmen und meist nur besseren Elementarunterricht und Musikunterricht erteilen, wozu bei den Mädchen noch Handarbeiten kommen.

Was sonst heutzutage als Blindenfürsorge (abgesehen von Spitalpflege, Pensionen 2c.) in Frankreich systematisch betrieben wird, vereinigt sich in dem Verein „Valentin Haüy", der 1889 durch M. de la Sizeranne gegründet

worden ist. Dieser Verein giebt drei Zeitschriften heraus, deren Inhalt die wichtigsten Fragen des Blindenwesens bespricht; er hat ein Museum des Blindenwesens, eine große Blindenbibliothek, eine Lehrlingsschule für Bürstenbinderei, eine Werkstätte zur Herstellung von Papiersäcken, eine andere zur Anfertigung von Kleidungsstücken und eine Sparkasse für Blinde ins Leben gerufen. Weiter verbreitet der Verein Ratschläge an Eltern blinder Kinder, unterstützt hilfsbedürftige blinde Arbeiter und bringt arbeitsunfähige Blinde in Anstalten unter. Von anderem zu schweigen, was von geringerer Bedeutung ist, muß dagegen die Gewerbeschule für Blinde in Paris, die Direktor Laurent zur Zeit leitet, als eine sehr leistungsfähige Einrichtung noch genannt werden; sie wird über Tags von etwa dreißig blinden Männern besucht, die ins Bürstenbinden, Sessel- und Mattenflechten eingeführt werden. Die Anstalt ist sowohl auf stete Vervollkommnung der Hilfsmittel zur Arbeit, als auch auf den gewinnbringenden Vertrieb der Blindenarbeiten bedacht.

In einer Abhandlung über die Handarbeit der Blinden in Frankreich äußert sich aber ein Kenner der Verhältnisse, Pérouge: „Es muß betont werden, daß in Frankreich einzig die musikalische Laufbahn, sowie das Gewerbe des Stimmers im stande sind, den Blinden einen selbständigen Erwerb für ihren Lebensunterhalt zu gewähren. Nur eine verschwindend kleine Zahl von Gewerbetreibenden, welche für eigene Rechnung arbeiten, erzielen ein günstiges Resultat, wenn sie irgend einen Handel ihrem Handwerk beigesellen. Da aber nicht alle Blinde Musiker oder Stimmer werden können, sind für alle älteren und weniger befähigten Leute die Handarbeiten doch eine große Wohlthat, die niemals übersehen werden darf." Diese Worte bezeugen, daß noch immer in Frankreich die gewerbliche Arbeit der Blinden nur als ein Notbehelf angesehen wird, ein Standpunkt, der die Massen der Blinden unmöglich fördern kann, wie auch zu bemerken ist, daß wirtschaftliche Selbständigkeit nicht soviel bedeutet, als eigener Geschäftsbetrieb, sondern nur einen Erwerb, der zum Lebensunterhalt ausreicht. Eigenen Geschäftsbetrieb erreichen ja in der Jetztzeit auch sehende Arbeiter nur selten.

In Deutschland hat die Thätigkeit der Blindenkongresse besonders günstig eingewirkt. Die Zahl der Blindenanstalten hat zwar seit 1873 nicht erheblich zugenommen. An einzelnen Orten schien sogar das Bestreben für Blindenbildung zu erlahmen: die Anstalten in Maria-Hof, Braunschweig, Hildburghausen gingen ein; aber die in Maria-Hof aufgegebene Arbeit wurde in Bruchsal fortgesetzt, Braunschweig erstand 1884 wieder; dazu traten in den letzten Jahren Anstalten in Bremen, Neuwied und Kassel. Das Deutsche Reich besitzt nun 36 Blindenanstalten mit ca. 2500 Zöglingen. Was das bedeutet, mag man ermessen, wenn man bedenkt, daß sachverständige Schätzung etwa 3000 bildungsfähige und im bildungsfähigen Alter befindliche Blinde in Deutschland rechnet; so würden nur noch etwa 500 der Armen vom Unterricht ausgeschlossen sein, obgleich, wie oben bemerkt wurde, nur drei deutsche Länder, das Königreich Sachsen, das Großherzogtum

Sachsen-Weimar und das Herzogtum Braunschweig den Schulzwang für Blinde eingeführt haben. [Das Königreich Sachsen zählte 1895 bei einer Gesamtbevölkerung von 3787866 Einwohnern 2171 Blinde (1204 männliche, 967 weibliche), von denen 258 (11,9 Prozent) in Landes-, 6 (0,3) in Privatanstalten, 22 (1) in Krankenhäusern, 83 (3,1) in Versorg- und Armenanstalten, 1802 (83) in Familien untergebracht waren. Jene 258 waren sämtliche Blinde im Alter von über 5—20 Jahren.] Die Erkenntnis von der Notwendigkeit der Blindenbildung muß also in Deutschland durch alle Schichten tief eingedrungen sein, wenn auf dem Weg der Freiwilligkeit solche Resultate erzielt worden sind, wie auch die Anstalten in hervorragender Weise leistungsfähig erscheinen, wenn sie solche Massen von Zöglingen bewältigen.

Leistungsfähig sind aber die deutschen Anstalten nicht allein bezüglich ihrer Raumverhältnisse, sondern auch in ihrem Betrieb. Der drohenden Mißachtung der Schulbildung wehrte die wiedergewonnene Einsicht, daß die Schulbildung die Grundlage sein, die Berufsbildung derselben nachfolgen muß. Für beide wird ein genügender Zeitraum in Anspruch genommen, wie bei sehenden jungen Leuten, und in der Regel die Konfirmation als der Scheidepunkt zwischen ihnen angesehen. Reichliche Lehrmittel erleichtern die Arbeit. Die deutschen Blindenanstalten besitzen z. B. ein achtbändiges Lesebuch, dessen Bewältigung wirkliche Lesefertigkeit erfordert. Auf die Schreibkunst wird, um alte Versäumnisse wieder gut zu machen, ein großer Nachdruck gelegt. Die Linienschrift wurde fast überall von der Punktschrift verdrängt, und für den schriftlichen Verkehr mit Sehenden bedienen sich deutsche Anstalten meist der Blauschrift des Dänen Hebold. Auch der von Mell verbesserte sog. Stacheltypenapparat Kleins wird angewendet und für vermögende Blinde kurzweg die Schreibmaschine. Der Reichtum der Vorstellungswelt wird eifrig durch „Anschauungsmittel“ gefördert, deren fast jede Anstalt ein kleines Museum besitzt. An die Stelle des einförmigen Stroh- und Binsenflechtens zur Übung der Handgeschicklichkeit oder wenigstens an dessen Seite wurde Formen in Wachs und Thon, Zeichnen, Flechten, Falten, Bauen, Erbsarbeiten, Arbeiten in Holz und Pappe gesetzt. Der Musikunterricht wird gepflegt, weniger zu Berufszwecken, als zur Erfrischung des Gemüts und zur Ausfüllung der freien Zeit, wie die manchfaltigsten Spiele.

Nachdem man längere Zeit vergeblich nach Berufszweigen gesucht hatte, auf denen der blinde Arbeiter mit dem sehenden konkurrenzfähig ist, beschied man sich in Deutschland hauptsächlich auf die Korbmacherei, Seilerei und das Bürstenmachen, womit wie mit Strohhülsenflechten und anderen Strohflechtereien, dazu mit Sesselflechten viele Blinde ihr bescheidenes Auskommen gewinnen. Für weibliche Blinde bietet das weite Feld der weiblichen Handarbeiten, Maschinennähen und -stricken eingeschlossen, Veranlassung zu gründlicher Ausbildung und Anwendung der Blindenarbeit. Höhere Berufsarten werden nicht verwehrt; aber mit deutscher Nüchtern-

heit sieht man sie nur als das Ziel einzelner begabter Blinden an; es wird in dieser Richtung auf einen blinden Professor der Mathematik hingewiesen, der mit Erfolg einen Lehrstuhl auf der Universität Halle inne hat.

Die erlangte Klarheit über Zweck und Ziel der Blindenbildung förderte in Deutschland auch die Gliederung der Anstaltsthätigkeit. Auf die Volksschule verließ man sich billig nicht; denn sie kann den blinden Kindern wenig gewähren; dagegen bemühte man sich um die Gründung von Blindenvorschulen, die allerdings nur als Vorklassen in den Blindenanstalten selbst gedeihen, ferner um stufenmäßigen Aufbau des Unterrichts in den letzteren und um Fortbildungsunterricht, der in späteren Anstaltsjahren neben der Berufsausbildung herläuft. Einzig in ihrer Art scheint die vom Berliner Magistrat eingerichtete städtische Blindenschule zu sein, die Elementarschule, Fortbildungsschule und Blindenwerkstätte in sich vereinigt, außerdem ihre Zöglinge nicht im Internat hält, weil die Kinder eines der Anstalt benachbarten Berliner Waisenhauses die Blinden alltäglich der Schule und Werkstätte zuführen. Im allgemeinen hält man Internate aus äußeren und inneren Gründen für unentbehrlich.

Neben der Ausbildung der Blinden bemüht man sich in Deutschland übrigens auch pflichtmäßig um ihre Versorgung nach der Anstaltszeit. Die Zöglinge bleiben meist nach Vollendung ihrer Bildungsjahre im Zusammenhang mit der Anstalt, beziehen von ihr Arbeitsmaterial, womöglich auch Aufträge und vermitteln durch sie gerne den Verkauf ihrer Erzeugnisse. Blindenasyle für minder leistungsfähige Blinde, namentlich für blinde Frauen, sind mehrfach vorhanden; auch hierin ist beachtet worden, was die Kongresse über die Versorgung sozial und wirtschaftlich besonders schwacher Blinden festgestellt haben.

Österreich-Ungarn hat, wie seiner Zeit an der Grundlegung des Blindenwesens, so an seiner Weiterentwickelung rühmlichen Anteil genommen. Die Zahl der Blindenanstalten hat sich zwar hier so wenig, wie in Deutschland, wesentlich vermehrt. Bis 1873 zählte man derselben 6; dazu gekommen sind bis 1887 6 weitere zu Budapest, Graz, Neulerchenfeld, Purkersdorf, Unter-Döbling, Wien.

Libansky äußert sich in seiner Schrift: „Die Ausbildung der Blinden u. s. w." dahin: „Wenn gesagt wird, daß die Zahl der Blindenanstalten ein Kulturgradmesser der Staaten sei, dann würde Österreich-Ungarn in der Reihenfolge derselben etwa die Mitte einnehmen. Am höchsten stehen England und das Deutsche Reich; — wir freuen uns aber, daß in unserem ausgedehnten Reiche der Lösung der Blindenfrage die volle Aufmerksamkeit zugewendet ist und daß infolge davon die Zahl der Blindenschulen sich stets vermehrt."

Wie viele Blindenanstalten außer den oben genannten in Österreich-Ungarn neuester Zeit entstanden sind, können wir nicht mit Zahlen nachweisen (die oben genannte Schrift berichtet von einer sonst nicht erwähnten Kommunalblindenanstalt in Klagenfurt); aber innerlich dem Gehalt wie äußerlich dem Umfang nach ist die

Blindenfürsorge auch auf dem Boden der Blindenbildung in Österreich-Ungarn weiter fortgeschritten. Für letzteres sprechen die Berichte von der Aufnahmefähigkeit einzelner Anstalten. Die Anstalt zu Brünn beherbergt 75 Zöglinge, die zu Budapest deren 85, das K. K. Blindenerziehungsinstitut in Wien (die Stammanstalt) 68. Die anderen Anstalten sind nicht so geräumig, haben aber doch Platz für viele bildungsfähige Blinde und sind auf alle Reichsländer verteilt mit Ausnahme von Salzburg, Tirol, dem Küstenland und Dalmatien mit Bukowina, welche ihre blinden Kinder, falls die Mittel dazu erbracht werden können, in die Anstalten von Wien und Linz abgeben. Die rein israelitische Anstalt Hohe-Warte bei Wien empfängt ihre Zöglinge auch von jenseits der Reichsgrenzen.

Bedenkt man freilich, daß Österreich-Ungarn mindestens 40000 Blinde zählt und von denselben doch etwa der sechste Teil noch in bildungsfähigem Alter sich befinden mag, so läßt es sich leicht berechnen, wie viel hier noch für die Masse der Bildungsfähigen zu thun ist und zwar besonders jenseits der Leitha, wo die Zahl der Blinden verhältnismäßig noch größer ist als diesseits und für Blindenanstalten bis jetzt wenig geschieht. Die Organe, welche die Blindenbildungssache behandeln, bleiben dieselben, wie in anderen Ländern, nur daß der Staat für die Erhaltung der Anstalten nur wenig eintritt. Das alte Wiener Institut ist zwar ganz eine Staatsanstalt und die Puckersdorfer Anstalt in Niederösterreich wird völlig aus Landesmitteln erhalten und beherbergt 54 Zöglinge unentgeltlich; aber sonst wird in erster Linie die Privatwohlthätigkeit herangezogen, die denn auch Namhaftes leistet. Die Oberleitung liegt auch bei Privatanstalten häufig in der Hand geistlicher und weltlicher Behörden, nicht selten in der einzelner Privatpersonen oder von Privatvereinen, deren regsamster der Odilien-Verein in Steiermark zu sein scheint. Als Lehr- und Pflegekräfte dienen vielfach Ordensbrüder und -schwestern. Mit den Unterrichtsanstalten sind zumeist Lehrwerkstätten verbunden, während das Asyl für blinde Kinder in Unter-Döbling nur ein Blindenkindergarten oder eine Vorschule, die Blindenvolksschulklasse in Neulerchenfeld nur eine Einrichtung für Schulunterricht und eine weitere Anstalt in Wien nur eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde ist.

Was die Leistungsfähigkeit der österreichisch-ungarischen Blindenanstalten betrifft, so hat uns schon der Überblick über die Kongreßarbeiten gezeigt, daß österreichische Fachmänner mit an der Spitze der Bestrebungen für Blindenbildung stehen; dem entspricht auch die Arbeit in den Anstalten selber, die in einzelnen derselben auf der Höhe steht und die Methoden, wie sie im Lauf der Jahre ausgestaltet worden sind, mit schönem Erfolg anwendet. Aber eben diese Hauptvertreter der Blindensache im östlichen Nachbarlande klagen, daß Mittellosigkeit andere Anstalten verhindert, die zum Blindenunterricht unentbehrlichen Lehrmittel anzuschaffen, und daß es noch schmerzlicher sei zu sehen, wie die Errungenschaften der Blindenbildung für viele wieder in späteren Jahren verloren gehen, weil es an nach-

folgender Fürsorge fehle. Jene Vereinsthätigkeit, welche z. B. in Frankreich der Verein „Valentin Haüy“ für entlassene Blindenanstaltszöglinge ausübt, ist in Österreich-Ungarn noch nicht organisiert, Versorgungsanstalten für erwachsene Blinde sind nur vereinzelt vorhanden; so begreift man, daß aus demselben Österreich, wo auf dem ersten Blindenkongreß die Auflösung der Blindenversorgungsanstalten (wegen ihrer unvollkommenen Einrichtungen) beantragt wurde, auf dem letzten Kongreß zu Berlin-Steglitz durch den hervorragenden Blindenlehrer Entlicher nach Blindenheimen ernstlich verlangt wurde. Übrigens haben viele ausgebildete Blinde auch in Österreich-Ungarn schon ihr Brot durch eigene Arbeit gefunden. Vom K. K. Erziehungsinstitut wurden hauptsächlich Musiker und Klavierstimmer ausgebildet, also ähnliche Zwecke verfolgt wie in Frankreich. Dieser Lebensberuf erschien gebildeten Blinden um so verlockender, als er ihnen sogar gestattete, vor der Prüfungskommission in Wien eine Prüfung abzulegen und auf Grund derselben Musiklehrerstellen an Mittelschulen zu erlangen. In neuester Zeit ist man auch in Österreich-Ungarn nüchterner geworden. Der Staat verweigert blinden Lehrern die Anstellung, und der Weg eines blinden Musikers zeigt sich ohne feste berufliche Unterlage so dornenreich und versuchungsvoll, daß je mehr und mehr von der freien Kunst abstrahiert und die Ausbildung zu handwerksmäßiger Beschäftigung wie in Deutschland ernster betont wird.

Noch ist zu bemerken, daß das K. K. Ministerium in Österreich bei dem Mangel an Blindenbildungsanstalten die Verbringung blinder Kinder in die öffentlichen Volksschulen als „Notbehelf“ empfohlen hat. Dem Beispiel Englands folgend hat man damit auch Versuche gemacht; Libansky bemüht sich in seinem oben erwähnten Buch, dem Volksschullehrer durch wohlgemeinte und eingehende Instruktionen seine Spezialaufgabe an blinden Schülern zu erleichtern; aber er selbst setzt wenig Vertrauen auf ein vielseitiges Gelingen.

England war, wie oben ausgeführt worden ist, schon vor 1873 verhältnismäßig gut mit Anstalten für Blinde versehen; es ist auch nach diesem Zeitpunkt nicht stehen geblieben; das beweist die Nachricht von weiteren Einrichtungen, welche für Blindenunterricht, -beschäftigung und -fürsorge getroffen wurden. Zum Asyl in Cork trat eine Unterrichtsanstalt für Mädchen 1885, zu den Schulen und Werkstätten in Liverpool ein Blindenheim schon 1874; die Londoner Anstalten wurden 1881 um eine Werkstätte bereichert, nachdem 1880 dort ein Heim für alte blinde Frauen gegründet worden war; Manchester erhielt 1881 eine Werkstätte für blinde Männer, Sheffield eine Werkstätte 1879, Wolverhampton desgleichen 1882 und York Unterrichtsanstalt und Werkstätte 1883. Endlich wird eine Privatschule für Blinde in Nord-Kensington 1896 und ein Heim für blinde Frauen in Scarborough 1893 gemeldet. Die trockenen Daten schon beweisen, daß auch in neuester Zeit hauptsächlich praktische Zwecke wie von Anfang an in England ins Auge gefaßt worden sind und dies zum Teil im großen Maßstab; denn wenn auch unter den

Neuschöpfungen kleinere Unternehmungen sich finden, so beherbergt die Sheffielder Werkstätte doch 48 Zöglinge, die Anstalt zu York gar 71.

Daß damit für die Blinden überhaupt und, was uns hier besonders interessiert, für bildungsfähige Blinde schon erschöpfend gesorgt wäre, kann trotzdem nicht behauptet werden. Großbritannien rühmt sich wohl einer stetigen Abnahme der Blinden in besonderem Maße; die Zahl der Blinden verhielt sich dort zur Zahl der Sehenden 1871 wie 1:1052, 1881 wie 1:1138, 1891 wie 1:1255; dennoch zählte im letzten Jahr England etwa 23500, Schottland etwa 23400 und Irland etwa 5350 Blinde.

Die Regierung hatte lange Zeit wenig für die Blinden gethan, bis 1885 eine königliche Kommission zur Untersuchung des Blindenwesens eingesetzt worden ist. Unter den Mitgliedern derselben befanden sich auch Blinde von Bedeutung, wie Armitage; sie untersuchte das Blindenbildungswesen sehr gründlich und veranlaßte 1893 ein Gesetz, durch welches das blinde Kind zwangsweise in die Schule gesprochen wird; vom 5.—16. Lebensjahr soll es dieselbe besuchen. Für Schottland war diese gesetzliche Anordnung schon das Jahr zuvor getroffen worden. Großbritannien hat also hier eine gesetzliche Maßregel, welche in den meisten Territorien des europäischen Festlands noch nicht zu erreichen war. Ob dadurch wirklich so viel erreicht worden ist, dürfte fraglich sein, weil bei dem verhältnismäßigen Mangel an eigentlichen Blindenschulen die blinden Kinder vielfach die gewöhnlichen Volksschulen benützen, was einen thatsächlichen Wert nur dann hat, wenn das Kind besonders intelligent ist und der Lehrer mit einem Geschick, das man bei wenigen erwarten kann, sich ihm widmet (s. Österreich). In größeren Städten, wie London, hat man darum auch besondere Blindenklassen an die Schulen für Sehende angeschlossen. Aber auch unter günstigen Verhältnissen ist jedenfalls die Bildung eines Blinden mit sechzehn Jahren nicht abgeschlossen, weshalb 1896 eine Versammlung von Blindenlehrern die Regierung ersuchte, das Ende der Schulzeit auf das einundzwanzigste Jahr festzulegen, womit zugleich die Notwendigkeit weiterer spezieller Blindenbildungsanstalten dringend ausgesprochen ist. Obgleich kein fester Verband unter den einzelnen Anstalten besteht, fehlt es doch nicht an einmütigem Zusammengehen; die festländischen Blindenkongresse gaben die Anregung zu Blindenlehrerversammlungen des Inselreichs in freier Folge.

Daß für Unterrichtsmittel, namentlich Lesestoff, dort viel gethan wird, wurde schon oben erwähnt. Die „British and foreign Blind Association“ z. B. giebt drei Zeitschriften für Blinde heraus, darunter eine für Kinder. In zum Teil großartiger Weise wird durch Pensionen dem Blindenelend gesteuert; sie stammen aus Stiftungen und Vereinssammlungen und kommen hier insoweit in Betracht, als dieselben mit Vorliebe zu Bildungszwecken gereicht werden. Die Fürsorge für aus den Bildungsanstalten Entlassene beschäftigt die englischen Blindenfreunde je mehr und mehr, und das sächsische System, das den entlassenen Blinden in fort-

laufender Aufsicht und Leitung erhält, wird in England von dem Blindenfreund Bukle in York energisch vertreten.

Aus dem bisher Ausgeführten fassen wir über den Stand des Blindenbildungswesens die Thatsachen zusammen, daß auf diesem Gebiet in verhältnismäßig kurzer Zeit Großes, wenn auch noch nicht Erschöpfendes geleistet worden ist, daß man sich ferner im Lauf der Jahre über die Ziele des Blindenbildungswesens klar geworden ist und drei Gesichtspunkte: sittlich-religiöse Erziehung, Schulbildung und Unterweisung in einem nährenden Lebensberuf gleicherweise ins Auge gefaßt hat, auch die Mittel kennt und mit Erfolg handhabt, welche zu diesen Zielen führen. Über der gründlichen Beschäftigung mit der Blindenfrage wurde man außerdem darin einig, daß Privathilfe nicht durchgreift, sondern der Staat und die Kommune reichlich zur Mitwirkung nötig sind und trotzdem das Ideal: wirtschaftliche Selbständigkeit jedes sonst normal begabten und richtig ausgebildeten Blinden kaum erreichbar ist.

Da infolge der Blindenkongresse so ziemlich consensus gentium über die erziehliche und unterrichtliche Behandlung der Kinder erreicht worden ist und die einzelnen Länder nur darin noch auseinander gehen, daß die einen mehr die theoretische, andere mehr einseitig die praktische Ausbildung der Blinden betonen und wieder diese den Handwerksbetrieb, jene höhere Berufsarbeiten, wie z. B. die Musik und den Lehrerberuf für Blinde ins Auge fassen, so kann der heutzutage übliche Bildungsgang eines Blinden zum Schluß für alle übersichtlich zusammengestellt werden.

Das blinde Kind gehört zuerst dem Elternhause an. Dort ist von einer systematischen Behandlung desselben durch die Organe der Blindenbildung nicht die Rede, und doch erfordert gerade das blinde Kind von den allerersten Lebensjahren an eine besonders sorgfältige Behandlung und geistige Leitung. Verwöhnt, ungehorsam, unverträglich, stumpfsinnig, dazu hilflos selbst in den einfachsten Lebensverrichtungen kommen die blinden Kinder sehr häufig in die Anstalten; die Schuld daran tragen meist die Eltern und Angehörigen, die in Gleichgültigkeit oder falschem Mitleid die einfachsten Pflichten an ihren blinden Familiengenossen versäumen. Mit dem größten Nachdruck müssen darum die Angehörigen blinder Kinder gemahnt werden, sie nicht zu nachsichtig zu behandeln, ihnen Selbständigkeit im Gebrauch ihrer Glieder, wie in der Handhabung der zur Nahrung, Kleidung, Körperpflege nötigen Gegenstände anzugewöhnen. Auf Wohlanständigkeit im ganzen Verhalten und Bescheidenheit in den Ansprüchen ans Leben muß frühe gedrungen werden; aber damit hat die häusliche Erziehung noch lange nicht alles geleistet, was geschehen sollte. Ist beim vollsinnigen Kinde die schola materna die unentbehrliche Grundlage jeder weiteren Bildung, wie viel mehr beim blinden. Die Familie muß früh beginnen, die geistige Leere des blinden Kindes auszufüllen durch Vermittelung von Anschauungs- und Gedankenstoff. Im Elternhause müssen schon

Tastübungen an allem Erreichbaren vorgenommen, Geschichten erzählt, Lieder gelernt werden, wobei auf den einem Blinden so schwierigen richtigen Zusammenhang zwischen Sache und Wort wohl zu achten ist. Man lasse das blinde Kind möglichst wenig allein, umgebe es vor allem thunlichst mit gleichalterigen, sehenden Kindern und fördere durch Spielzeug und Beschäftigungen seinen Thätigkeitstrieb und seinen Lebensmut.

Die nächste Bildungsstation nach dem Elternhause ist für den Blinden die Volksschule: so möchte man gerne sagen können, aber die Verhältnisse erlauben dies nicht, wie schon mehrfach ausgeführt worden ist. Am ehesten noch ist der Weg gangbar, der z. B. in Paris, London und Berlin teilweise beschritten wird, an Lehranstalten für Sehende Separatklassen für blinde Externe anzuschließen. Aber hierbei ist eben noch ein Hindernis, diese Art von Schulung zu verallgemeinern, oft unüberwindlich. Die meisten blinden Kinder gehören armen Familien an, welche gar nicht in der Lage sind, die ersteren täglich einmal oder zweimal hin- und herzuführen. Im ganzen wird der erfahrene Blindenlehrer Moldenhauer recht behalten mit seiner kategorischen Behauptung: „Der Blinde hat in der Schule der Sehenden nicht seinen Platz."

Das blinde Kind gehört, sobald schulmäßige Behandlung desselben angezeigt ist, also mindestens vom schulpflichtigen Alter an in eine Anstalt, die ganz allein seinem Bedürfnis und zwar allseitig auf Weg und Steg, nicht bloß in kurzen Unterrichtsstunden, sondern während der Arbeits-, Erholungs- und Ruhezeit dient. Zweckmäßig erscheint es, die erste Anstalt, in der blinde Kinder in den Schulgang eingeleitet werden, von der eigentlichen Blindenbildungsanstalt zu trennen. Das Verlangen nach Blindenvorschulen hat sich auf den Kongressen aus diesem Grunde deutlich ausgesprochen. Dieselben werden so eingerichtet gedacht, daß nach der Aufnahme in die Blindenanstalten ohne gar zu elementare Schwierigkeiten bezüglich der Gewöhnung und der geistigen Fassungsgabe mit dem positiven Unterricht begonnen werden kann. Am besten sind sie auch Internate, in denen der körperlichen Pflege der blinden Kinder alle Aufmerksamkeit gewidmet und zugleich ihr Geistes- und Gemütsleben nach Art der Kindergärten geweckt wird. In Deutschland wurde mit solchen Vorschulen schon ein kräftiger Anfang gemacht; es bestehen welche in Moritzburg (Königreich Sachsen), München, Waldhausen (Provinz Hannover), Neukloster (Mecklenburg) und Steglitz-Berlin. Für die Geistesbildung der Kleinen werden außer dem kindlichen Religionsunterricht namentlich auch Fröbelsche Gaben verwendet, welche sich für die Entwickelung der Anschauung auf Grund des Tastens und der Handfertigkeit hervorragend eignen. Je früher ein blindes Kind in die Vorschule aufgenommen wird, desto bälder wird es sich für die Blindenanstalt eignen. Der Aufenthalt dort wird von Sachverständigen auf zwei bis drei Jahre veranschlagt. Da es aber noch wenige Blindenvorschulen giebt, müssen sich die Blindenanstalten mit Vorklassen, die sie selber bilden, helfen.

Die Blindenanstalten sind nun in erster Linie Schulanstalten, analog der Volksschule; denn das Wissen und Können der Blindenschüler wird nach jetzt allgemein angenommenen Anschauungen nicht höher zu treiben sein, als das anderer Kinder des Volkes. Die idealen Wünsche, aus jedem gescheiten Blinden etwas Außerordentliches zu machen in Kunst oder Wissenschaft, haben zu viele Enttäuschungen erlebt, als daß man bei ihnen für das Plenum der Blindenschüler länger verweilen wollte. Blinde aus höheren Ständen haben ja weitere Bildungswege offen, und ein besonderes Talent, unterstützt von den unentbehrlichen sittlichen Qualitäten, wird sich auch auf der soliden Grundlage elementarer Bildung seine Bahn brechen. Hat die Blindenschule so den gründlichen Elementarunterricht im Auge, so hat sie auch die Absicht und den Mut, in der für Volksschüler vorgesehenen Schulzeit, in sieben bis acht Jahren, das Ziel zu erreichen. Je konzentrierter die Einwirkung auf die Schüler des Internats ist, als welches die Blindenschule immer gedacht werden muß, desto eher ist bei halbwegs begabten Blindenschülern die Hoffnung berechtigt, in der vorgeschriebenen Zeit den Elementarunterricht zu vollenden.

Unter den einzelnen Unterrichtsfächern steht obenan der Religionsunterricht. In dem Zustand der Blinden liegt vieles, was Religiosität und Sittlichkeit erzeugen kann und fördert. Seine Hilflosigkeit und Gebundenheit in der sichtbaren Welt macht ihn empfänglich für den Glauben an göttliche Durchhilfe, nach der er verlangt, und nicht minder für die Hoffnung auf eine Welt, welche auch dem Blinden einst das Gesicht giebt. Insofern ist der Religionsunterricht in Blindenanstalten eine besonders dankbare Aufgabe, die kein Blindenlehrer sich nehmen lassen sollte. Sie ist aber auch, von anderen Gesichtspunkten aus betrachtet, recht notwendig; denn der Blinde steht in Gefahr, über seinen eigenen Gebrechen selbstsüchtig und gefühllos der Not anderer gegenüber zu werden und dies um so mehr, da er sie nicht sieht. Der Religionsunterricht muß darauf besondere Rücksicht nehmen, ohne daß damit gesagt sein sollte, daß in irgend etwas methodisch anders verfahren werde, als bei sehenden Schülern; nur etwa jedes der religiösen Schwärmerei Vorschub leistende Element im Unterricht sollte noch ängstlicher als bei sehenden Schülern vermieden werden, weil der Blinde ohnedies geneigt ist, unfruchtbaren, vom Thatchristentum abstrahierenden Erwägungen sich hinzugeben. Dem Unterricht kommen Blindenbibel, Katechismus, Gebetbuch und Liederbuch, auch ein Bibelatlas in Reliefdruck aufs beste entgegen.

An den Religionsunterricht schließt sich der inneren Verwandtschaft nach der Geschichtsunterricht an. Auch für dieses Fach ist der Blinde prädisponiert, zumal bei seinem meist guten Gedächtnis. Im Geschichtsunterricht kann ziemlich weit gegriffen werden, ohne den blinden Schüler zu belasten; es thut aber sehr not, daß der Erzählung durch Anschauungsmittel die sichere Grundlage gegeben werde. Eine richtige Blindenschule hat somit Modelle von berühmten Bauwesen,

Brücken, Tunnels, Burgen und Festungen, Ruinen und Städten (Jerusalem), dazu allerlei Reliefs und Büsten berühmter Persönlichkeiten und für historische Vorgänge bedeutsame Gegenstände, wie Waffen u. s. w. in Bereitschaft zu halten.

Der Sprachunterricht zerfällt in Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben, Aufsatz, Grammatik, Deklamation. Dieses Sammelfach führt mit am tiefsten in den spezifischen Blindenunterricht hinein.

Schon beim Anschauungsunterricht ist dies der Fall, weil eben hier von Anschauung nur cum grano salis die Rede sein kann. Es handelt sich bei demselben um eine möglichst große Anzahl konkreter Vorstellungen aus der Sinnenwelt, welche durch die dem Blinden verliehenen Organe, in erster Linie durch den Tastsinn in Stellvertretung des fehlenden Augenlichtes, erworben werden sollen. Der Anschauungsunterricht, der in seiner hervorragenden Bedeutung für Blinde allseitig anerkannt wird und dem Übelstand abhelfen soll, daß Blinde mit ihren Worten ganz andere Vorstellungen verbinden als Sehende, wird wohl auch „Allerlei-Unterricht", „Tast- und Sprechübungen" oder „Übung der Sinne" genannt. Wir sind berechtigt, die erstere Bezeichnung im Verdacht der Planlosigkeit zu haben, die zweite zu eng und die letzte zu äußerlich und zu allgemein zu nennen. In der That handelt es sich beim Anschauungsunterricht hauptsächlich um zwei Sinne: den Tast- und Gehörsinn, welche die Vorstellungswelt der Blinden bereichern können. Der Tastsinn ist, wenn er systematisch ausgebildet wird, befähigt, nicht bloß Raumverhältnisse, Größen und Entfernungen abzuschätzen, sondern auch Körper nach vernünftigen Gesichtspunkten zu beurteilen. Die Pflege des Gehörs aber ergänzt die Thätigkeit des Tastsinnes insofern, als das Gehör die Entfernungen mit beurteilen läßt. Es vermehrt sogar die auf dem Weg des Tastsinnes gewonnenen Vorstellungen, da das geübte Ohr über die Natur des Schallerregers (Holz, Metall ꝛc.) Auskunft giebt; das Ohr fügt den Vorstellungen, die durch den Tastsinn erlangt werden können, noch weitere selbständig hinzu, nämlich alle Vorstellungen in der Kategorie des Zeitlichen. Dabei sehen wir ganz ab von der Ansicht einzelner Blindenlehrer, daß sich mit bestimmten Klangwirkungen klare Farbenvorstellungen verbinden. Wir nehmen an, daß in dieser Hinsicht der Wunsch der Vater des Gedankens ist, weil man um jeden Preis den gebildeten Blinden in allem, auch im letzten und einzigen, was ihm unerreichbar ist, dem Sehenden gleichstellen möchte. Daß der Anschauungsunterricht auf das ganze Geistesleben des Blinden einen befruchtenden Einfluß hat, leuchtet ein. Wenn überhaupt Begriffe ohne Vorstellungen leer sind, so ist dies für den Blinden besonders verhängnisvoll. Sein Denken wird dagegen um so präziser, je mehr es von ganz richtigen Vorstellungen ausgeht; dasselbe gilt von seinem Gefühlsleben, in welchem der Blinde ohnedies so leicht zu ungesunder Schwärmerei neigt. Hier muß auch noch betont werden, daß der Blindenanschauungsunterricht sich prinzipiell von dem Anschauungsunterricht des Sehenden unterscheidet. Es wird so oft von der rein synthetischen Erkenntnis-

weise der Blinden geredet (obgleich auch der Tastsinn wie das Gehör Sammeleindrücke gewinnt, die erst wieder analysiert werden müssen). Hier tritt sie in die Erscheinung. Dem sehenden Kind wird im Anschauungsunterricht sehr häufig zugemutet, das Gesamtbild, das ihm bekannt ist, erst in seine noch unerkannten Teile zu zerlegen; das blinde Kind hat man immer von der Einzel- oder Teilvorstellung systematisch zur Gesamtvorstellung und endlich zum Gruppenbild zu führen, um so sein Erkennen klar und übersichtlich zu machen. Mit diesem Bestreben muß sich stets das andere verbinden, der gewonnenen Vorstellung Worte zu verleihen. Das blinde Kind hat jede neue Anschauung, die ihm zu teil wird, eben durchs Wort zur Vorstellung zu erheben und sich dadurch in den festen Besitz derselben zu setzen. Vorstellung und Wort, so ist schon gesagt worden, stehen in naher Beziehung wie Seele und Leib. Dem taubstummen Kind fehlt der Leib der Vorstellung — das Wort, dem blinden die Seele des Worts — die Vorstellung. Blindenlehrer müssen demnach noch ernster als die Lehrer der Sehenden die Schüler zur Aussprache veranlassen und in derselben immer wieder üben. In der Hinsicht hat namentlich schon die Blindenvorschule eine reiche Aufgabe, denn es geht den ausgebildeten Blinden zeitlebens als ein Schaden nach, wenn sie nicht gelernt haben, mit ihren Worten sich genau an die gewonnenen Vorstellungen anzuschließen und sie erschöpfend wiederzugeben.

Als Objekte des Anschauungsunterrichts eignen sich am besten die Gegenstände der Körperwelt selber, soweit sie erreichbar sind; ist letzteres nicht der Fall, so treten Modelle an ihre Stelle, welche in natürlichem Maßstab und dann auch verkleinert und vergrößert dargeboten werden, wodurch das Urteilsvermögen geübt wird. Vom Modell wird zum Relief übergegangen, das die Vorstellungskraft weiter übt, indem es den Übergang vom Vollbild zum Halbbild vermittelt. Fast selbstverständlich erscheint es, den Anschauungsunterricht der Blinden durch bezügliche Erzählungen ꝛc. zu beleben und den Schülern auch auf diesem Weg weitere Veranlassung zur Aussprache über das in die Vorstellung Aufgenommene zu veranlassen.

Gleichfalls ein spezifisches Blindenunterrichtsfach ist das Lesen und Schreiben. Der Blinde muß mit den Fingern (rechter Zeigefinger, dem die Finger der linken Hand vorarbeiten) lesen lernen; infolge davon muß die Schrift, die ihm zum Lesen vorgelegt wird, erhaben sein. Die Versuche, solche Schrift herzustellen, gehen weit zurück über die Zeit, da die Blindenbildung systematisch betrieben worden ist; es lohnt sich nicht, dieselben aufzuzählen, nachdem die Blindenkongresse sich darüber geeinigt haben, daß die Majuskelschrift und die Braillesche Schrift heute die einzig gangbaren seien (nur die von dem blinden Engländer Moor erfundene Schrift, die aus einfachen Linien besteht und in England eine Zeit lang viel gebraucht wurde, nun aber auch dort im Rückgang begriffen ist, bedarf etwa noch der Erwähnung). Mit Majuskeln wird der Leseunterricht gewöhnlich begonnen; die Braillesche Schrift wird den fortgeschrittenen Schülern in die Hand

gegeben und hat den Vorzug, daß sie weniger Raum in Anspruch nimmt und erfahrungsmäßig von den Blinden lieber gelesen wird, als die Majuskelschrift, während diese insofern zu empfehlen ist, als die Sehenden sie ohne Schlüssel lesen können. Sie besteht aus den großen Druckbuchstaben des lateinischen Alphabets und sieht sich sehr gut an; die Braillesche Schrift dagegen ist aus einem System von Punkten gebildet, dessen Grundform 6 Punkte in folgender Anordnung sind: ⠿; je nachdem ein oder mehrere Punkte aus dem genannten Sechspunktsystem aus der oberen, mittleren oder unteren Reihe benützt werden, entsteht ein weiterer Buchstabe, also

a = ⠿, b = ⠿, c = ⠿, d = ⠿, e = ⠿, f = ⠿, g = ⠿ u. s. w., p = ⠿,

z = ⠿. Die Satz- und Ziffernzeichen, sowie die Noten werden in gleicher Weise gebildet. Das Lesenlernen kostet das blinde Kind kaum mehr Mühe, als das sehende; nur ist bei den Leseübungen darauf zu achten, daß wirklich gelesen und nicht auswendig abgesagt wird, was ja schon eine Untugend sehender Elementarschüler ist, wenn der Leseunterricht nicht sorgfältig betrieben wird, bei blinden Schülern um so eher eintreten kann, weil ihr Lesestoff noch ein beschränkterer und ihr Gedächtnis meist besonders glücklich entwickelt ist. Gute Blindenschulen erzielen nicht bloß ein geläufiges, sondern auch ein geschmackvolles Lesen, daß sich von dem der Sehenden kaum unterscheidet.

Mehr Mühe bereitet der Schreibunterricht, der bei den oben behandelten Blindenschriften eigentlich ein Druck zu nennen ist. Die Braillesche Schrift kann mit der Stenographie der Sehenden verglichen werden und wird am einfachsten auf der Pariser Schreibtafel dargestellt. Diese besteht nach der Schilderung, die Libansky giebt, aus einer Tafel aus Zink- oder Eisenblech in Form eines länglichen Vierecks, hat einen Boden mit Rillen als Linienblatt und über denselben einen beweglichen hölzernen Rahmen mit Löchern an der linken und rechten Leiste, in welche ein messingenes Lineal mit einem Stift an seinen Enden eingreift. Dieses Lineal, welches Zeile für Zeile von oben nach unten gerückt wird, hat eine oder zwei Reihen gleicher Ausschnitte zur Aufnahme der Punkte, welche zu den verschiedenen Lautzeichen in zwei Reihen von einem bis zu sechs anwachsen und einzeln oder zu zwei oder drei in der Reihe untereinander stehen (s. o.). Die Ausschnitte passen mit den vertikalen Seiten genau auf die drei gefurchten Linien einer Zeile und die Punkte werden mittelst eines stumpfen Stahlstifts in ein über diesen Furchen liegendes Papier eingedrückt, auf dessen Seite sie in leicht tastbarem Relief hervortreten. Damit sie aber auf dieser vom Schreiber angewendeten Seite in ihrer rechten Gestalt und Richtung erscheinen, müssen sie auf der Kehrseite von

rechts nach links eingedrückt werden, was bei den Punkten keine Schwierigkeit verursacht.

Außer dieser einfachen und wohlfeilen Pariser Schreibtafel existieren noch viele mehr oder minder komplizierte Apparate zur Erzeugung der genannten Reliefschrift; so der Pablasecksche Punktierapparat, der den Vorteil hat, daß die Blinden die Buchstaben von links nach rechts, also in der natürlichen Richtung, wie sie gelesen werden, drucken können; ebenso der englische Apparat, der so einfach ist, daß ihn der Blinde in der Tasche tragen und also überall anwenden kann. Dieser Apparat hat außerdem den Vorteil, daß man das Blatt auf beiden Seiten bedrucken kann — der sog. Zwischendruck, der wegen der Raumersparnis von großem praktischen Wert ist.

Es ist oben erwähnt worden, daß der Leseunterricht mit der Erlernung der Majuskelschrift zu beginnen pflegt. Obgleich nun manche Blindenlehrer meinen, es sei unnötige Mühe, Blinde, die nicht in späteren Jahren erblindet sind, mit der Schrift der Sehenden zu plagen, so bleibt es doch namentlich für den Verkehr mit Sehenden von Bedeutung, daß Blinde auch die Schrift der Sehenden schreiben d. h. drucken können. Der Apparat, welcher gewöhnlich hierfür verwendet wird, stammt schon von dem erfahrenen Begründer des deutschen Blindenbildungswesens und heißt: Stacheltypenapparat. Entlicher beschreibt ihn und seinen Gebrauch folgendermaßen: „Das Alphabet desselben sind die lateinischen Uncialen, deren Figur aus aneinander gereihten Nadelspitzen in ein viereckiges Metallprisma verkehrt eingegossen ist, damit die abgedruckten Buchstaben in der gehörigen Gestalt erscheinen. Zur Hinterlegung dieser Buchstaben dient ein beiläufig 10″ langes, 8″ breites und 2″ tiefes Kästchen, auf dessen mit Flanell ꝛc. belegtem Boden ein freier, etwa 1″ hoher Fächeraufsatz zur Aufnahme der alphabetisch geordneten Buchstaben, der Ziffern und Zeichen ruht. Jeder der Buchstaben hat oben an der dem Scheitel des Stachelbuchstabens zugekehrten Seite denselben Buchstaben als Signatur ausgeschnitten oder aufgeprägt, damit ihn der Blinde nicht nur nach der Lage seines Behältnisses im Fächerkasten, sondern auch an dem aus dem Fache hervorragenden Stempel erkennen kann. Beim Schreiben legt der Blinde den Kasten zur rechten Hand neben sich; zur Aufnahme des Papiers dient eine freie Tafel mit einer Auflage von Flanell oder dergl., über die sich ein Rahmen mit festen Querstäben legt, der das Papier festdrückt und die unverrückbaren Zeilen für die einzusetzenden Typen enthält. Zwischen diesen Zeilen, von denen die unterste für die erste genommen wird, werden die beweglichen Buchstaben, einer nach dem andern, von links nach rechts mit der rechten Hand eingesetzt, dann von der linken Hand gefaßt und mit dem Daumen der rechen Hand abgedruckt. An den ersten eingedrückten Buchstaben lehnt sich der zweite an; die linke Hand hat nun zwei Buchstaben zu halten, während die rechte den zweiten abdruckt. Ist dies geschehen, läßt die linke Hand den ersten Buchstaben, den zweiten oben festhaltend, aus und die

rechte giebt ihn in sein Fach zurück; dies wiederholt sich nun so oft, bis das Wort gedruckt ist, worauf ein Spatium eingesetzt wird. Im Fall der Verdoppelung eines Buchstabens läßt man den vorangehenden Buchstaben an seinem Platz, hebt den zu verdoppelnden heraus, ersetzt ihn durch ein Spatium, neben welches der erstere wieder gestellt und abgedruckt wird."

Daß diese Schreib- oder Druckart sehr zeitraubend ist, erkennt man sofort; zum Verkehr mit den Sehenden eignet sie sich darum nur in beschränktem Maße, mehr zur Übung in der Kenntnis der lateinischen Schriftsprache. Für den Verkehr mit den Sehenden wird vielmehr der aus Dänemark stammende Flachschriftapparat benützt. Sein Erfinder ist Hebold, der eine der Punktiertafel ähnliche Schrifttafel konstruiert hat, die nur statt der Rillenplatte eine glatte, ebene Papierunterlage enthält und im Lineal geräumigere für das Einschreiben lateinischer Majuskeln geeignete Zellen besitzt. Zeichnet der Blinde direkt auf das Papier, so arbeitet er von links nach rechts, benützt er statt des Farbstifts ein Pausblatt und einen Stahlgriffel, so muß er in umgekehrter Richtung schreiben. Dem Heboldschen verwandt ist der Gulbbergsche Schreibapparat, der eine in nach rechts geneigten Majuskeln und Minuskeln bestehende Schrift ermöglicht, welche der Schrift der Sehenden am nächsten kommt. Der Übelstand bei diesem Verkehrsmittel besteht darin, daß der Blinde seine Schrift selbst nicht lesen kann; er muß also seiner Sache entweder schon sehr sicher sein oder die Korrektur eines Sehenden in Anspruch nehmen. Dasselbe erschwert die Benützung der Schreibmaschine, welche von wohlhabenden Blinden fleißig gebraucht wird. (Sehende können zum Schreiben an Blinde die „Vitalitinte" verwenden, welche rasch trocknet und eine fühlbare Schrift hinterläßt.)

Alle größeren Blindenanstalten besitzen neben den Einrichtungen zum Schreibunterricht eigentliche Druckereien und zwar mit Einrichtung zum Stereotypdruck, auf deren Beschreibung nicht näher eingegangen werden kann, weil dies über den Rahmen dieser Darstellung hinausführte. Nur das soll erwähnt werden, daß nachgerade alle Schulbücher, dazu die Bibel und eine große Zahl belehrender und unterhaltender Werke, außerdem viele Musikwerke in Blindenschrift vorhanden und nicht allzuteuer sind. In manchen Ländern haben sich, wie oben schon gesagt wurde, zur Herstellung und Verbreitung solcher Druckwerke besondere Vereine gebildet (auch die Bibelanstalten wirken mit), innerhalb des deutschen Sprachgebiets vor allem der „Verein zur Förderung der Blindenbildung", der seinen Sitz in Berlin-Steglitz hat. Viele Blindenbücher sind noch im Liniendruck hergestellt, so daß derselbe vorerst nicht entbehrlich ist; weil aber die Punktschrift dem Blinden geläufiger wird, ist anzunehmen, daß in absehbarer Zeit alle Blindenschriften punktiert werden.

Hat der Blinde einmal Lesen und Schreiben gelernt, so unterscheidet sich der übrige Sprachunterricht nicht wesentlich von dem sehender Schüler.

Der Rechenunterricht der Blinden ist vorwiegend aufs Kopfrechnen zu basieren. Die Zahlenbegriffe werden durch die zehn Finger, durch die russische

Rechenmaschine und andere handliche Anschauungsmittel beigebracht. Maße, Münzen und Gewichte lernt der Blinde leicht unterscheiden. Fürs Tafelrechnen (schriftliches Rechnen) wurden frühzeitig besondere Hilfsmittel erfunden; neben der Saundersonschen und Lachmannschen Rechentafel ist als das Zweckmäßigste der Taylorsche Rechenapparat zu nennen. Er besteht aus einem etwa 1 cm hohen Blechkasten, dessen obere Fläche mit vielen quadratisch geordneten achteckigen Löchern versehen ist, in welche die Typen eingesetzt werden. In den achteckigen Löchern kann jede der vierkantigen Typen acht verschiedene Stellungen einnehmen. Beide Enden der Typen sind verschieden bezeichnet. Dadurch, daß die Typen von beiden Enden eingesteckt werden können, werden sechzehn verschiedene Bezeichnungen gewonnen, welche zur Darstellung der Ziffern und der mathematischen Zeichen dienen. Der Lehrgang beim Rechenunterricht der Blinden darf dem der sehenden Schüler analog genommen werden. Den vier Spezies folgen Bruchrechnungen in Dezimal- und gemeinen Brüchen; Prozentrechnungen, Gesellschafts- und Mischungsrechnungen, Proportionen und Schlußrechnungen können in den oberen Abteilungen der Blindenanstalten, wie Libansky ausführt, leicht erreicht werden. Klein in seinem bekannten Lehrbuch geht darüber noch weit hinaus und dient damit nicht dem allgemeinen Bedürfnis; er folgt dabei vielmehr der Begeisterung für das Blindenwesen in der Zeit der ersten Liebe, die keine Höhe wissenschaftlicher Bildung dem Blinden unzugänglich erachtete. Was aber einzelne zu erreichen vermögen, bleibt mehr ein Gegenstand der Bewunderung als der Nachahmung.

An den Rechenunterricht schließen sich die Formenlehre und Geometrie an, die bei dem Blinden leicht verständliche Schwierigkeiten haben. Man sucht sie zu überwinden, indem man den Schülern für den Blindenunterricht besonders geeignete, zerlegbare Körper und erhaben gearbeitete geometrische Figuren in die Hand giebt; Maße, Zirkel, Lineale sind dazu für Blinde eigens hergestellt worden, und unentbehrlich für die Formenlehre und Geometrie sind Hilfsmittel, wie das Kleinsche Polsterkissen, auf welchem durch Stecknadeln und an denselben angebrachten Schnüren und Drähten alle geometrischen Figuren greifbar dargestellt werden können, und zwar nicht bloß vom Lehrer, sondern bei der nötigen Übung auch von dem Schüler. Letzteres ist um der praktischen Zwecke dieses Unterrichts willen besonders von Wert, und Libansky giebt in seiner „Ausbildung des Blinden" praktische Winke über die Ausführung geometrischer Zeichnungen und Berechnungen durch Blinde; er macht aber auch darauf aufmerksam, daß die Fähigkeit, in Formenlehre und Geometrie etwas zu leisten, auf der Vorbildung im Modellieren und Zeichnen überhaupt beruhe, wodurch sowohl die Handfertigkeit, als auch das Vermögen, Formen und Raumverhältnisse zu begreifen, gefördert werde.

Der Modellier- und Zeichenunterricht wird aus diesen und anderen Gründen (er dient auch dem Geographie- und Naturkundeunterricht) gegenwärtig in den Blindenanstalten fleißig gepflegt. Beim Modellieren ist vor allem eines

zu erreichen, daß der blinde Schüler, entsprechend dem Augenmaß der Sehenden, sein Tastmaß entwickele. Der zu modellierende Gegenstand muß von ihm so gründlich abgetastet werden, daß dessen Gestalt ihm gleichsam in den Fingerspitzen gegenwärtig ist. Hat der modellierende Schüler diese genaue Vorstellung von seinem Objekt gewonnen und wiedergegeben, so kann er auf eine höhere Stufe geführt werden und seine Modelle in verjüngtem oder vergrößertem Maßstab wiedergeben. Das Zeichnen beruht dann auf der Möglichkeit, von der Gestalt der Dinge die Begrenzungslinien zu abstrahieren, was nur auf Grund der Modellierarbeiten mit Erfolg geschehen kann. Zur Modellierarbeit werden den blinden Schülern Wachs, Thon oder dergleichen zur Verfügung gestellt, das Zeichnen wird mit denselben Mitteln oder mit Schnüren und Stecknadeln auf dem bekannten Polster ausgeführt. Die Resultate befriedigen natürlich ästhetische Ansprüche wenig; sie zeigen aber deutlich, daß die räumlichen Verhältnisse richtig erfaßt werden.

Von den realistischen Fächern ist noch die Geographie zu besprechen, nachdem die Geschichte wegen ihres engeren Zusammenhangs mit der Religion schon vorweg genommen worden ist. Der Unterricht in diesem Fach beruht auch ganz wesentlich auf der Ausübung des Tastsinns. Die selbstverständlichen Anschauungen, die bei dem sehenden Schüler nur geschärft und geordnet werden dürfen, fehlen bei dem blinden ganz. Selbst das Elternhaus ist ihm ein leerer Raum, wenn er nicht mit demselben systematisch bekannt gemacht wird. Wie beim sehenden Kind, nur viel gründlicher, muß in diesem Fach vom nächsten ausgegangen werden. In der Anstalt gilt es, von dem Zimmer aus, in dem sich der Blinde aufhält, das ganze Haus mit seinen Einrichtungen kennen zu lernen, was verhältnismäßig bald erreicht ist; dann geht die Einführung von der Umgebung der Anstalt zu der Landschaft, in der es gelegen ist. Durch Exkursionen unter sachverständiger Leitung muß dem Blinden eins ums andere möglichst handgreiflich gemacht werden: Berg und Thal, Quelle, Bach, Fluß und See, Feld und Wald, Stadt und Dorf. Ist auf diese Weise das Interesse für die Geographie geweckt und haben sich die grundlegenden Vorstellungen gebildet, so steht der blinde Schüler wie der sehende vor der Aufgabe, in der Länder-, Erd-, Himmelskunde von der Sache zum Bild und vom Bild wieder zur Sache überzugehen. Fällt diesem schon die Abstraktion schwer, wie vielmehr jenem. Hier leistet aber das Modellieren und Zeichnen treffliche Dienste, weil den Blinden von diesen Übungen her die Übertragung der plastischen Bilder in den Umriß, Verkleinern und Vergrößern u. s. w. geläufig sind. Reliefkarten, Globusse mit Relief, Tellurien und Modelle, welche dem Sehenden wie ein Spielzeug vorkommen, dem Blinden aber sehr zur Förderung dienen, z. B. ein kleiner Hafen mit Schiffen, ein Städtemodell ꝛc., sind erforderlich. Die politischen und ethnographischen Bestandteile des Geographieunterrichts gewinnen den Blinden sicher so große Teilnahme ab wie den Sehenden.

An den Geographieunterricht schließt sich die Naturkunde an. Ihr Ziel

sei: Kenntnis der wichtigsten Körper in den drei Naturreichen mit Rücksicht auf ihre praktische Verwendung und ihre Bedeutung im Haushalt der Natur, Belehrung über den menschlichen Körper und dessen Pflege. Dieses Ziel kann erreicht werden, wenn es an den nötigen Lehrmitteln nicht fehlt. Je mehr dieselben in natura und nicht bloß im Modell vorhanden sind, desto besser ist es. Der Blinde muß alles in die Hand bekommen, wie ein hervorragender Blindenlehrer meint, zuerst ohne alle Erklärung; dann mag er mit Hilfe des Lehrers sich die charakteristischen Merkmale der Gegenstände selber zusammenstellen und in kurzen Sätzen zum Ausdruck bringen, woran sich erst die weiteren Erläuterungen des Lehrers anschließen. Über den geringen Wert des bloßen Wortunterrichts darf man sich auf diesem Gebiete nicht täuschen, vielmehr müssen dem Blinden unermüdlich neue Anschauungen zugeführt werden, um klare Begriffe zu erzielen.

Wie weit in den Blindenschulen in der Naturlehre gegangen werde, sollte dem einzelnen Blindenlehrer überlassen werden. Manche Lehren der Physik, z. B. die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Lehre von der Wärme, vom Schall, Magnetismus, von der Elektrizität machen dem Blinden keine erheblichen Schwierigkeiten. Doch bedarf es bei allem der die Erkenntnis allein vermittelnden Experimente. Sehr erwünscht ist die Einführung der Zöglinge in das Verständnis der Anwendung physikalischer Kräfte auf das praktische Leben, wozu ein kleines technologisches Museum: Modell eines Webstuhls, einer Mühle, einer Uhr 2c., gute Dienste leistet.

Einen wesentlichen Bestandteil des Schulunterrichts in Blindenanstalten bildet die Unterweisung in der Musik, obgleich man schon lange nicht mehr erwarten darf, eine Blindenanstalt sei eigentlich selbstverständlich ein Konservatorium für diese Kunst. Man schätzt sie hoch als ein Bildungsmittel für das Gemüt, als einen Tröster in der Einsamkeit, welche das Los der Blinden in vielen Stunden ihres Lebens bleibt; man hat sie dagegen fürchten gelernt für solche, welche sie als Erwerbszweig ergriffen, ohne hervorragende Begabung für sie zu haben, ja selbst für diejenigen, bei denen die Begabung vorhanden ist, ohne mit der für den Künstlerberuf besonders nötigen Charakterstärke verbunden zu sein.

Der Gesangunterricht ist ein Fach, das in allen Blindenanstalten getrieben wird; der Erfolg, auch im mehrstimmigen und gemischten Chor, darf ausnahmslos ein schöner genannt werden. Es wird anfänglich nach dem Gehör, dann auch nach Noten geübt, die ja in der Brailleschen Schrift vorhanden sind.

Die Instrumentalmusik wird weit weniger allgemein gepflegt und beschränkt sich in Anstalten, welche nicht Musikfachschulen wenigstens für einzelne sein wollen, auf Klavier und Orgel oder Harmonium, in deren Behandlung auch nur die fähigen Schüler eingeführt werden. Bei der Instrumentalmusik ergiebt sich von selbst die Schwierigkeit, daß der Blinde nicht von Noten, sondern nur nach Noten spielen lernen kann; aus dem Gedächtnis muß er die zuvor getasteten Noten zu Gehör

bringen, und er kann das nur, wenn er beim Notenlesen das Musikstück in seiner Akkordenfolge schon innerlich hört. Um so weit zu gelangen, braucht der Blinde eine gründliche Belehrung über die Gesetze der Musik. Die Kenntnis des Kontrapunkts ist für den blinden Instrumentalmusiker viel unentbehrlicher als für den sehenden, der auch mechanisch unter Umständen geschmackvoll spielen lernt, wenn er nur die Melodie eines Stücks mit musikalischem Verständnis erfaßt.

Endlich bildet der Turnunterricht einen integrierenden Bestandteil des Blindenunterrichts. Er hat mancherlei Zwecke: körperlich zurückgebliebene Blinde sollen gestärkt werden; vernachlässigte Zöglinge sollen durchs Turnen den rechten Gebrauch ihrer Glieder, Haltung und Selbständigkeit im Auftreten erlangen; alle sollen dadurch Lust und Liebe zu freier Beweglichkeit, Mut und Kraftgefühl gewinnen. Die einzelnen Übungen lernt der Blinde nach Beschreibung oder durch Betastung des vorturnenden Lehrers oder eines gewandten Schülers. Der Turnunterricht ist also zunächst Einzelunterricht, bei dem auch die Nachahmung des Schülers bis ins Einzelne geleitet werden muß. Die zweite Stufe erst bringt, wenn man so sagen darf, Massenübungen auf gemeinsames Kommando. Die Geräte, welche beim Blindenturnen Verwendung finden, sind vor allem Leiter, Barren und Reck; Frei- und Ordnungsübungen treten in den Vordergrund und bedingen die Benützung von Hanteln, Stäben und Seil. Das Mädchenturnen modifiziert sich nach den speziellen Bedürfnissen; das auch beim Turnen sehender Schüler noch viel zu wenig gepflegte Individualisieren nach dem körperlichen Befinden des einzelnen ist beim Blindenturnen eine Hauptsache.

Den Abschluß der Mitteilungen über den Elementarunterricht möge eine Zusammenstellung der Schulstunden der Kgl. Sächsischen Landesblindenanstalt in Dresden bilden. Die genannte Anstalt ist wohl die entwickeltste, die überhaupt existiert; ihr Lehrplan dürfte darum weniger ein Abbild, als ein Vorbild anderer Blindenanstalten sein. (S. S. 561.)

Ist die Schulbildung des blinden Kindes abgeschlossen, so verläßt es womöglich die Anstalt nicht, sondern läßt sich in dieser seiner zweiten Heimat in einen Lebensberuf einführen. Je mehr Zeit es auch darauf verwendet, desto besser ist es. Die meisten wohleingerichteten Blindenanstalten besitzen deshalb Lehrwerkstätten, in denen sich der Blinde bis zur selbständigen Ausübung seines künftigen Berufs bilden kann. Drei bis vier Jahre sind in der Hinsicht der Erfahrung nach im günstigsten Falle nicht zu viel. Die Zeiteinteilung kehrt sich der Schulzeit gegenüber in dieser späteren Lehrzeit um: die Mehrzahl der Stunden wird auf Berufsarbeit verwendet, eine bescheidene Anzahl auf den sog. Fortbildungsunterricht (Repetition und Vertiefung der Schulkenntnisse), während in der Schulzeit neben dem reichlichen Schullernen in beschränktem Maße auch schon Handarbeits- oder wenigstens Handfertigkeitsunterricht geübt wurde.

Die Gewerbe, welche in den Blindenanstalten erlernt werden können, sind

Lehrfächer	Fortbildungsschule		Abteilungen der eigentlichen Blindenschulen						
	Knaben	Mädchen	1	2	3	4	5	6	7
Religion	—	—	2	2	2	2	2	2	—
Biblische Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	3	Erz.[1]
Kirchengeschichte	—	—	1	1	—	—	—	—	—
Lied- und Spruchetklärung	—	—	—	—	1	1	1	½	½
Verschenlernen	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Deutsch	1	1	4	4	4	3	3	—	—
Litteratur	1	1	—	—	—	—	—	—	—
Gedichterklärung	—	—	1	1	1	1	1	—	—
Lesen	—	—	2	2	2	2	2	2½	—
Schreiben	—	—	2	2	2	2	2	2	—
Sprachübungen	—	—	—	—	—	—	—	1	4
Volkswirtschaft	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Geschichte	—	—	2	2	2	2	—	—	—
Geographie	—	—	3	2	2	2	2	—	—
Naturgeschichte	—	—	2	2	2	1	1	—	—
Naturlehre	—	—	1	1	—	—	—	—	—
Rechnen	1	1	3	3	3	3	3	3	—
Buchführung	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Formenlehre	—	—	1	1	1	4	2	—	—
Sinnesübungen	—	—	—	—	4	—	—	—	—
Handfertigkeit	—	—	4	4	6	4	5	2	3½[2]
Turnen[3]	2	2	3½—3	3½—3	6—5	6—5	6—5	3½	3½
Singen	6	6	5	5	1	1½	1½	1½	1½
Fröbelsche Arbeiten	—	—	—	—	—	3	5	9	11
Anschauungsunterricht	—	—	—	—	—	—	—	4	3
Erzählen	—	—	—	—	—	1	1	1	1
Spaziergang	—	—	—	—	—	2	2	4	4

Bürstenbinderei, Korb- und Sesselflechterei, Seilerei, Dreherei, wohl auch Schuh-, Teppich- und Mattenflechterei aus Selband, Stroh und Rohr und Blindendruckerei für die männlichen Blinden. Mancher Blinde erlernt auch mehrere dieser Gewerbe. Schon zu den höheren Berufsarten führen Klavierstimmen und Musik. Besondere Anstalten für die Ausbildung in höheren Berufsarten sind nur vereinzelt zu finden, namentlich in England das schon genannte Kgl. Musikinstitut in London und das College für blinde Söhne von Gentlemen in Worcester. Der Wunsch nach weiteren derartigen Anstalten wurde schon mehrfach ausgesprochen, nicht minder aber auch der andere, die Familien besseren Standes möchten sich an der Handarbeit bei ihren blinden Söhnen nicht stoßen, sondern bedenken, daß dieselbe häufig das einzige

[1] Kleinere Geschichten.
[2] Handgriffe.
[3] Die höheren Stundenzahlen für Knaben.

Mittel der Rettung vor äußerer Not, wie vor Versumpfung des leiblichen und geistigen Lebens sei.

Weibliche Blinde können sich zum Teil an der gewerblichen Thätigkeit der männlichen Blinden beteiligen; sie haben für sich noch das weite Gebiet der weiblichen Handarbeiten, von denen keine ihnen ganz verschlossen bleibt. Selbst das Nähen von Hand und mit Maschine wird ihnen geläufig, und es braucht nur ganz kleiner Kunstgriffe, den Blinden auch scheinbar schwierige Operationen, wie z. B. das Einfädeln der Nadel, zu ermöglichen.

Daß mit der Unterweisung der Blinden, einschließlich der Berufsbildung, für diese noch lange nicht alles geschehen ist, was notwendig, hat der Bericht über die Verhandlungen der Blindenkongresse dargethan, auf welchen in dieser Richtung verwiesen wird.

Dagegen bedarf die Frage: wer unterrichtet die blinden Schüler? noch der Beantwortung. Je länger, je mehr wird der Schulunterricht von fachmännisch gebildeten Lehrern erteilt, denen sich in den katholischen Ländern, vornehmlich in Frankreich, Mönche und Nonnen anschließen; blinde Blindenlehrer und -lehrerinnen werden zum Teil noch verwendet; das Vorurteil aber, daß sie sich zu Unterrichtszwecken bei Blinden, um gewisser Vorteile willen, welche die Geistesgemeinschaft zwischen Blinden bringt, ausschließlich eignen, dürfte als überwunden zu betrachten sein. Die deutsch-evangelischen Diakonissen sind fast ganz aus dem Dienst an Blindenanstalten ausgeschieden, nachdem der Staat sich lebhafter für die Leitung derselben zu interessieren begonnen hat; sie sind an anderer Stelle notwendiger. Für die Leitung des gewerblichen Unterrichts bedarf es in Charakter und Bildung höher stehender Handwerker, die vielleicht am besten aus dem Kreise der Diakone genommen werden. Die Heranbildung eines Personals, das mit weitem Blick technische Fertigkeiten und warmes Interesse verbindet, ist wohl eine Aufgabe, welche der Zukunft gilt.

Die Bestrebungen im Blindenbildungswesen haben augenscheinlich den Punkt erreicht, von dem aus nur die kräftige Hand des Staats sie weiter führen kann. Dabei wird es sich in erster Linie darum handeln, daß auf öffentliche Kosten Bildungsanstalten, Arbeitshäuser und Versorgungsanstalten so reichlich subventioniert werden, daß kein Blinder von ihnen durch Mittellosigkeit ausgeschlossen ist; in zweiter Linie thut staatliche Ausbildung und Bestellung aller Organe des Blindenwesens not, damit ein gleichmäßiger, stetiger Gang in der Blindenbildung und -fürsorge geschaffen wird und erhalten bleibt. Bei der anerkennenswerten Bereitwilligkeit der Regierungen und Stände, den schwachen Gliedern am Volkskörper aufzuhelfen, ist hierin von der Zukunft noch mehr zu hoffen. Ob der Schul- und Bildungszwang gesetzlich durchgesetzt werden wird, ist dagegen billig zu bezweifeln.

Verzeichnis der Namen

zu Band I—V.

